

**ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**  
(FOR EVALUATION OF THE ACT DOCTORAL THESIS)

Año académico (academic year): 2019/20

DOCTORANDO (candidate PHD): **UREÑA TORMO, CLARA**

D.N.I./PASAPORTE (Id.Passport): **\*\*\*\*4422V**

PROGRAMA DE DOCTORADO (Academic Committee of the Programme): **D401-ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS, LITERARIOS Y TEATRALES**

DPTO. COORDINADOR DEL PROGRAMA (Department): **FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**

TITULACIÓN DE DOCTOR EN (Phd title): **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 20/11/19, reunido el tribunal de evaluación, constituido por los miembros que suscriben el presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral **con Mención Internacional y Convenio de cotutela con Vrije University Brussels** (In today assessment met the court, consisting of the members who signed this Act, the candidate defended his doctoral thesis with mention as International Doctorate and cotutela agreement with Vrije University Brussels, elaborada bajo la dirección de (prepared under the direction of) INMACULADA PENANDES MARTINEZ // HÉLÈNE STENGERS.

Sobre el siguiente tema (Title of the doctoral thesis): **LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA**

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>1</sup> de **(no apto, aprobado, notable y sobresaliente)** (After the defense and defense of the thesis, the court agreed to grant the GLOBAL RATING (fail, pass, good and excellent): **SOBRESALIENTE**

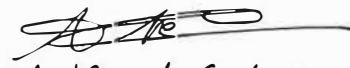
Alcalá de Henares, a 20 de noviembre de 2019



Fdo. (Signed): Miguel Carabón

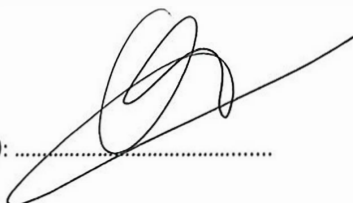


Fdo. (Signed): M.ª Eugenia Camp



Fdo. (Signed): An Van de Carzee

FIRMA DEL ALUMNO (candidate's signature),



Fdo. (Signed): .....

Con fecha 25 de noviembre de 2019 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"  
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada



<sup>1</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad. (The grade may be "fail" "pass" "good" or "excellent". The panel may confer the distinction of "cum laude" if the overall grade is "Excellent" and has been awarded unanimously as such after secret voting.)

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:  
(Incidents / Comments)



Universidad  
de Alcalá

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN  
Y TRANSFERENCIA

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 25 de noviembre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por **UREÑA TORMO, CLARA**, el día 20 de noviembre de 2019, titulada, *LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA* para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

***MENCIÓN "CUM LAUDE"***

EL VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA  
F. Javier de la Mata de la Mata  
Documento fechado y firmado digitalmente

Copia por e-mail a:

Doctorando: UREÑA TORMO, CLARA

Secretario del Tribunal: M. EUGENIA OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA

Directores de Tesis: INMACULADA PENANDES MARTINEZ // HÉLÈNE STENGERS

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

Código Seguro De Verificación:	1VuJmjJrMPYDFLaIsypG8Q==	Estado	Fecha y hora	
Firmado Por	Francisco Javier De La Mata De La Mata - Vicerrector de Investigación Y Transferencia	Firmado	26/11/2019 12:46:31	
Observaciones		Página	14/15	
Url De Verificación	<a href="https://vfirma.uah.es/vfirma/code/1VuJmjJrMPYDFLaIsypG8Q==">https://vfirma.uah.es/vfirma/code/1VuJmjJrMPYDFLaIsypG8Q==</a>			





Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario



Programa de doctorado en  
*Estudios lingüísticos,  
literarios y teatrales*

Doctoral Programme in  
*Applied Linguistics*

# LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Tesis Doctoral presentada por

**CLARA UREÑA TORMO**

Directora: DRA. D. <sup>ª</sup> INMACULADA  
PENADÉS MARTÍNEZ

Directora: DRA. D. <sup>ª</sup> HÉLÈNE  
STENGERS

Alcalá de Henares – Bruselas  
2019



M<sup>a</sup>. ÁNGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Coordinadora de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales

**INFORMA** que la Tesis Doctoral titulada “**La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva.**”, presentada por D<sup>a</sup>. Clara Ureña Tormo, bajo la dirección de la Dra. *D<sup>a</sup>. Inmaculada Penadés Martínez y la Dra. Hélène Stengers*, reúne los requisitos científicos de originalidad y rigor metodológicos para ser defendida ante un tribunal. Esta Comisión ha tenido también en cuenta la evaluación positiva anual del doctorando, habiendo obtenido las correspondientes competencias establecidas en el Programa.

Para que así conste y surta los efectos oportunos, se firma el presente informe, en Alcalá de Henares, a ocho de julio de dos mil diecinueve.



Fdo.: M<sup>a</sup>. Ángeles Álvarez Martínez



**INMACULADA PENADÉS MARTÍNEZ**  
PROFESORA HONÓRIFICA EN INVESTIGACIÓN DE LINGÜÍSTICA  
GENERAL

**HACE CONSTAR**

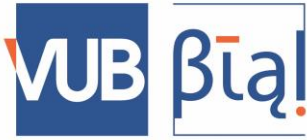
Como codirectora de la Tesis Doctoral de **D.<sup>a</sup> CLARA UREÑA TORMO**, titulada *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la Lingüística cognitiva*, que este Trabajo de Investigación reúne las condiciones necesarias para su presentación y defensa en el Departamento de Filología, Documentación y Comunicación.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firma el presente en Alcalá de Henares a uno de julio de dos mil diecinueve.



Fdo.: Inmaculada Penadés Martínez





BRUSSELS INSTITUTE FOR  
APPLIED LINGUISTICS  
RESEARCH GROUP

BRUSSELS INSTITUTE OF APPLIED  
LINGUISTICS  
Department of Linguistics and Literature  
Faculty of Arts and Philosophy  
Vrije Universiteit Brussel  
Pleinlaan 2  
1050 Bruselas  
Bélgica

**Prof. Dr. HELENE STENGERS**

Coordinadora del Brussels Institute for Applied Linguistics

### HACE CONSTAR

Como codirectora de la Tesis Doctoral de **D.<sup>a</sup> CLARA UREÑA TORMO**, titulada *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la Lingüística cognitiva*, que este Trabajo de Investigación reúne las condiciones necesarias para su presentación y defensa en el Departamento de Filología, Documentación y Comunicación.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firma el presente en Bruselas a cinco de julio de dos mil diecinueve.

Fdo.: Hélène Stengers

*A tu, que, com un estel,  
m'acompanyes en cada pas que done, em protegixes  
i em guies pel bon camí.*

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud a todas las personas que, de una manera u otra, han hecho posible la realización de esta tesis doctoral.

Como no podría ser de otra manera, mis agradecimientos van especialmente dirigidos a la profesora Dra. D.<sup>a</sup> Inmaculada Penadés Martínez, por ser mi mejor maestra, no solo por su sabiduría y su buen hacer, sino también por su inestimable ayuda, sus consejos y su generosidad.

Gracias también a la profesora Dra. D.<sup>a</sup> Hélène Stengers porque, sin ella, esta tesis no se hubiera podido desarrollar en la dirección que lo ha hecho. La cálida bienvenida que he recibido de su parte en la Vrije Universiteit Brussel, su comprensión y sus recomendaciones, siempre tan acertadas, me llenan de gratitud.

Doy las gracias también a las profesoras del área de Lingüística de la Universidad de Alcalá, la Dra. D.<sup>a</sup> Ana M.<sup>a</sup> Cestero Mancera, la Dra. D.<sup>a</sup> Ana M.<sup>a</sup> Ruiz Martínez y la Dra. D.<sup>a</sup> Eugenia Olímpio de Oliveira, que siempre se han mostrado dispuestas a ayudarme en lo que he necesitado durante estos años de formación predoctoral.

Mi más sincero agradecimiento a la profesora Dra. D.<sup>a</sup> Julie Deconinck, por su generosa ayuda y por hacer tan agradables mis días en la Universidad belga. Debo agradecer, igualmente, la buena disposición del profesor Dr. D. Frank Boers a revisar el diseño experimental de la prueba empírica que incluye esta investigación doctoral.

Agradezco las palabras de aliento de mis compañeras, también doctorandas, algunas de las cuales se han convertido en verdaderas amigas.

Doy las gracias a mi familia, por sus continuas muestras de cariño, y a mis amigas, quienes han sabido disculpar alguna que otra ausencia estos años.

A Amanda, mi compañera de vida. A mi hermana, mi otra mitad. Y a mis padres porque su amor incondicional es el motor de mis días.

Por último, la realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la subvención proporcionada por una Ayuda para la formación de profesorado universitario, como parte del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	7
INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO 1. LA FRASEOLOGÍA DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA .....	17
1.1. Perspectivas metodológicas en el estudio de la fraseología .....	18
1.2. Principios básicos de la Lingüística cognitiva aplicables a las unidades fraseológicas .....	21
1.2.1. Cognición y lenguaje.....	22
1.2.2. La teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales .....	28
1.3. El concepto de ‘locución’ en la Lingüística cognitiva.....	32
1.4. La fijación formal desde la Lingüística cognitiva.....	40
1.5. La idiomatidad desde la Lingüística cognitiva .....	46
1.5.1. Clasificación de las locuciones a partir del criterio de la composicionalidad semántica.....	51
1.5.2. Procesamiento e interpretación del significado idiomático de las locuciones .....	56
1.6. Relación entre la variación formal y la composicionalidad semántica.....	60
1.7. La motivación de las unidades fraseológicas.....	64
1.7.1. La motivación lingüística y fraseológica .....	64
1.7.2. La motivación lingüística y la motivación fraseológica en la Lingüística cognitiva.....	70
1.8. La metáfora y la metonimia en la formación de las unidades fraseológicas .....	77
1.8.1. La metáfora conceptual .....	77
1.8.2. La metonimia conceptual .....	84
1.8.3. La metáfora y la metonimia en las unidades fraseológicas .....	90
1.8.4. Consideraciones sobre las aportaciones cognitivistas al estudio de la metáfora y la metonimia.....	104
1.9. Universalidad y especificidad cultural en la fraseología .....	110
1.9.1. Universalidad y variación cultural en la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales .....	112
1.9.2. Universalidad y especificidad cultural de las unidades fraseológicas.....	118
1.10. Reflexiones finales.....	126
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS .....	133
2.1. Estado de la cuestión sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas .....	134
2.1.1. Dificultades en la enseñanza de las unidades fraseológicas.....	136
2.1.2. Razones para enseñar las unidades fraseológicas .....	149
2.2. Bases generales para la enseñanza de las unidades fraseológicas .....	151

2.2.1. Criterios de selección de las unidades fraseológicas y distribución por niveles de enseñanza.....	151
2.2.2. Procedimientos para la enseñanza de las unidades fraseológicas .....	158
2.2.3. Pautas para la enseñanza de las locuciones .....	170
2.2.4. Tipología de actividades para la práctica de las locuciones.....	172
2.3. La Lingüística cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas .....	182
2.3.1. La enseñanza de la lengua a partir de la Lingüística cognitiva.....	182
2.3.2. La enseñanza de las unidades fraseológicas a partir de la Lingüística cognitiva.....	187
2.3.2.1. Aplicación a las locuciones .....	192
2.3.2.2. Factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones .....	225
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL CORPUS DE LOCUCIONES .....	239
3.1. Presentación del corpus de locuciones.....	240
3.2. Análisis cognitivo .....	247
3.2.1. Fundamento teórico.....	247
3.2.1.1. La fraseología metalingüística en la Lingüística cognitiva.....	250
3.2.1.2. Los somatismos en la fraseología metalingüística .....	260
3.2.2. Objetivos del análisis cognitivo .....	263
3.2.3. Análisis cognitivo del corpus .....	265
3.2.3.1. Locuciones formadas sobre una base metafórica.....	268
3.2.3.2. Locuciones formadas sobre una base metonímica .....	277
3.2.3.3. Locuciones formadas a partir de la combinación de metáforas y metonimias .....	280
3.2.3.4. Resultados del análisis cognitivo .....	288
3.3. Análisis cognitivo-contrastivo .....	294
3.3.1. Fundamento teórico.....	294
3.3.1.1. La noción de ‘equivalente fraseológico’ .....	298
3.3.2. Objetivos del análisis cognitivo-contrastivo .....	303
3.3.3. Análisis del corpus .....	304
3.3.3.1. Unidades con una base conceptual y una configuración formal idénticas o muy semejantes .....	307
3.3.3.2. Unidades con una base conceptual idéntica y una configuración formal diferente.....	310
3.3.3.3. Unidades con una base conceptual semejante y una configuración formal diferente.....	314
3.3.3.4. Unidades con una base conceptual y una configuración formal diferentes .....	321
3.3.3.5. Resultados del análisis cognitivo-contrastivo .....	328

CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS LOCUCIONES ESPAÑOLAS A PARTIR DE UN MODELO DE ENSEÑANZA DE BASE COGNITIVA.....	337
4. 1. La base empírica de las propuestas cognitivistas: revisión de una selección de experimentos .....	338
4.2. Características de los experimentos reseñados .....	344
4.2.1. Perfil prototípico de los participantes.....	344
4.2.2. Contexto y duración de los experimentos .....	345
4.2.3. Pruebas previas.....	346
4.2.4. Propuestas de enseñanza de base cognitiva.....	348
4.2.4.1. Experimentos basados en tareas de elaboración semántica .....	348
4.2.4.2. Experimentos basados en tareas de elaboración estructural.....	351
4.2.5. Propuestas de enseñanza en los grupos de comparación y control .....	352
4.2.6. Objetivos y tareas de evaluación .....	354
4.2.7. Resultados más destacados.....	357
4.2.8. Resumen de los experimentos reseñados .....	360
4.2.9. Limitaciones de los experimentos .....	367
4.3. Prueba empírica .....	372
4.3.1. Justificación de la prueba empírica .....	372
4.3.2. Estudio piloto en la Vrije Universiteit Brussel.....	374
4.3.3. Desarrollo de la prueba empírica .....	376
4.3.3.1. Preguntas de la investigación empírica .....	376
4.3.3.2. Participantes .....	379
4.3.3.3. Selección y características de las locuciones .....	381
4.3.3.4. Procedimiento.....	388
4.3.3.5. Criterios de evaluación.....	394
4.3.3.6. Resultados .....	400
4.3.3.7. Discusión.....	415
4.3.3.8. Limitaciones .....	424
4.3.3.9. Implicaciones pedagógicas y futuras líneas de investigación .....	426
4.4. Propuesta de actividades de base cognitiva para el aprendizaje de las locuciones .....	428
4.4.1. Tareas de elaboración semántica.....	429
4.4.2. Tareas de elaboración estructural .....	431
CONCLUSIONES.....	433
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	453
REFERENCIAS DE LOS DICCIONARIOS CITADOS SEGÚN SUS ACRÓNIMOS .....	478

REFERENCIAS DE LOS MATERIALES CITADOS SEGÚN SUS ACRÓNIMOS .....	479
ANEXOS .....	480
Anexo I. Locuciones españolas con sus respectivas definiciones .....	481
Anexo II. Locuciones españolas con sus equivalentes en lengua inglesa.....	485
Anexo III. Locuciones españolas organizadas según los principales mecanismos cognitivos implicados en su formación .....	488
Anexo IV. Formulario sobre datos personales y académicos de los participantes en la prueba empírica.....	491
Anexo V. Autorización para la grabación de voz .....	492
Anexo VI. Prueba previa .....	493
Anexo VII. Material utilizado en la intervención pedagógica de la condición experimental.....	495
Anexo VIII. Material utilizado en la intervención pedagógica de la condición de comparación.....	509
Anexo IX. Prueba inmediata de evaluación.....	523
Anexo X. Prueba posterior de evaluación .....	525
Anexo XI. Ejemplo de dos pruebas inmediatas de evaluación y dos pruebas posteriores de evaluación realizadas por los participantes .....	527

## **RESUMEN**

En los últimos años, tanto los estudios teóricos como las propuestas y los materiales didácticos para la enseñanza de las unidades fraseológicas en ELE han aumentado considerablemente. No obstante, parece necesario continuar las investigaciones con el fin de mejorar algunos aspectos pedagógicos, metodológicos y de organización en la didáctica de este tipo de unidades. Esta tesis doctoral, con un carácter teórico-aplicado, se ocupa de estudiar las unidades fraseológicas del español, en concreto las locuciones, y su proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva. Así, tras ofrecerse en el primer capítulo una visión general sobre los fraseologismos y sus principales características según los principios cognitivistas, en el segundo se plantean unas directrices metodológicas para orientar la enseñanza de las unidades fraseológicas en general, seguidas de unas pautas más concretas para abordar su didáctica desde la Lingüística cognitiva.

Por otra parte, en el tercer capítulo, se analiza un corpus de 76 locuciones españolas, relacionadas por su significado con la actividad del hablar, desde una perspectiva cognitiva que describe su base figurativa y permite clasificarlas según las metáforas y las metonimias subyacentes. Este análisis se completa con otro que contrasta las locuciones españolas con sus equivalentes de traducción en inglés y permite distribuir las unidades de ambas lenguas en cuatro conjuntos según el grado de semejanza/diferencia de su base figurativa y su configuración formal. De las locuciones españolas analizadas, se seleccionan 20 para llevar a cabo un estudio experimental que comprueba la efectividad de una propuesta didáctica de base cognitiva cuyo diseño y resultados principales se exponen en el cuarto y último capítulo. La tesis finaliza con un capítulo de conclusiones, las referencias bibliográficas utilizadas y distintos anexos que recogen el corpus de locuciones españolas, sus equivalentes en inglés y diversos materiales derivados del estudio experimental.



## **ABSTRACT**

Recent years have seen a considerable increase in both theoretical studies and teaching proposals for the learning of phraseological units in the field of Spanish as a Foreign Language (SFL). However, more research is required still to improve methodological procedures and optimize pedagogical practices. This doctoral thesis is theoretical as well as applied in nature, and investigates Spanish phraseological units, more specifically Spanish idioms, from the perspective of Cognitive linguistics. The first chapter offers a general overview of phraseologisms and their main properties according to the tenets of Cognitive linguistics. The second chapter proposes a set of recommended guidelines for the teaching of phraseological units in general and provides specific directions based on a Cognitive linguistics approach to be implemented in teaching practices.

The third chapter presents the analysis of a corpus of 76 Spanish idioms which are all related to speaking, and it does so from a Cognitive linguistics perspective. It describes the figurative foundations of the idioms at hand and classifies them according to the metaphors and metonymies underlying them. This analysis is complemented by a second analysis that contrasts the Spanish idioms with their translation equivalents in English. This allows us to distribute the Spanish and English units in four groups based on the degree of similarity/difference between their figurative base and formal make-up. On the basis of this analysis, 20 Spanish idioms were selected from the corpus to conduct an experimental study aiming to prove the effectiveness of a Cognitive linguistics-inspired teaching proposal. The experimental design and the main findings of this experiment are then reported in the fourth and last chapter. The thesis ends with a conclusion, the bibliographic references and several appendices containing the corpus of Spanish idioms, their English equivalents, and the various materials used in the experiment.

## **INTRODUCCIÓN**

Con el paso del tiempo y a medida que los fundamentos teóricos de la Lingüística cognitiva se consolidan, los estudios teóricos desarrollados desde esta perspectiva buscan sus aplicaciones a diferentes ámbitos, entre ellos, el de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Al mismo tiempo, como consecuencia de lo anterior, el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)<sup>1</sup> va nutriéndose con la progresiva llegada de planteamientos didácticos que presentan una clara inspiración cognitiva. Concretamente, destacamos, por una parte, las propuestas sobre la enseñanza de la metáfora conceptual y los usos metafóricos de la lengua, en general (Acquaroni 2008; Hijazo-Gascón 2011; Masid Blanco 2017); y, por otra parte, los estudios teóricos y las propuestas didácticas para la adquisición de las unidades fraseológicas que incorporan, cada vez de manera más frecuente, la perspectiva cognitiva en sus planteamientos metodológicos (Pérez Bernal 2004; Sánchez Rufat 2013; Timofeeva 2013; Velázquez Puerto 2018, por ejemplo).

En una línea similar a la de los últimos trabajos referidos, la presente tesis doctoral se ocupa de estudiar los fraseologismos del español, concretamente las locuciones, a partir de los principios de la Lingüística cognitiva, desde una perspectiva tanto teórica como aplicada a su enseñanza ELE. Por otra parte, esta tesis se enmarca en un amplio conjunto de investigaciones sobre Fraseología<sup>2</sup> teórica y aplicada llevadas a cabo por profesoras del área de Lingüística general de la Universidad de Alcalá. En el conjunto de estas investigaciones conviene destacar ahora las tesis doctorales sobre Fraseología teórica (Núñez Bayo 2016) y Fraseografía (Olímpio de Oliveira Silva 2004; Rakotojoelimaria 2004; Villagrana Avila 2015), así como sobre Fraseología desde una perspectiva cognitivo-contrastiva (Marques 2007). Incluida en este último ámbito, esta investigación doctoral se desarrolla teniendo en cuenta las aportaciones de tres

---

<sup>1</sup> Ante la variada terminología utilizada para referirse a la enseñanza y el aprendizaje de nuestro idioma, en esta tesis preferimos usar el término *español como lengua extranjera* y su acrónimo *ELE* (utilizado en la forma *E/LE* por algunos autores). Somos conscientes de las diferencias de esta nomenclatura respecto a otras variantes terminológicas, como *español como segunda lengua* (*EL2* o *ESL*), *español como lengua extranjera o segunda lengua* (*ELE/L2* o *ELE/SL*) y *español como lengua segunda o extranjera* (*ELSE*), esta última de uso extendido en América Latina (Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte 2019: 2). No obstante, por razones prácticas, decidimos utilizar únicamente el término *español como lengua extranjera* y su acrónimo *ELE*, y lo hacemos en su sentido más amplio, para referirnos al proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla tanto en un contexto de inmersión lingüística, como de no inmersión, en el que el español no es la lengua vehicular del país donde se aprende.

<sup>2</sup> En esta tesis utilizamos el término *Fraseología*, con su letra inicial en mayúscula, para referirnos a la disciplina que estudia las unidades fraseológicas, mientras que se ha hecho uso del término en minúscula, *fraseología*, para designar al conjunto de fraseologismos que constituyen el objeto de estudio de esta disciplina.

disciplinas: la Fraseología, la Lingüística cognitiva y la Enseñanza de segundas lenguas, concretamente del español.

Por lo que se refiere a su estructura, la tesis presenta una organización que puede dividirse en tres grandes partes: una primera parte teórica que incluye los capítulos primero y segundo; una segunda parte analítica de estudio de las locuciones del corpus que se basa en la parte teórica y que se corresponde con el tercer capítulo; y una última parte, experimental, que constituye el cuarto capítulo.

El primer capítulo, en el marco de la Lingüística teórica, presenta una visión general de la concepción de las unidades fraseológicas y, en concreto, de las locuciones, a partir de los postulados de la Lingüística cognitiva. Como ya se habrá percatado el lector a partir del título de la tesis y de las primeras líneas de esta Introducción, para referirnos a nuestro objeto de estudio utilizamos los términos de *unidad fraseológica* o *fraseologismo* y de *locución*, una terminología propia de la disciplina de la Fraseología cultivada en Europa. Así, esta tesis, sobre todo su primer capítulo, debe entenderse como un intento por conciliar la investigación fraseológica de tradición europea y la Lingüística cognitiva, surgida en el seno de la Lingüística americana, pero ampliamente desarrollada en Europa en la actualidad.

Aunque, desde sus inicios, la Fraseología, por un lado, y la Lingüística cognitiva, por otro, han estado trabajando de manera independiente, estamos de acuerdo con Gries (2008: 15-20) al considerar que la aproximación de ambas al estudio de la lengua se complementa. Para la teoría lingüística desarrollada desde el cognitivismo, los fraseologismos ocupan un lugar central en la lengua, si bien es cierto que reciben una denominación diferente. De hecho, tal como señala el citado autor, en la Lingüística cognitiva no existe un concepto teórico equivalente al expresado por el término de *fraseologismo*, sino que se maneja un concepto mucho más general, el de ‘unidad simbólica’, respecto al cual los fraseologismos constituyen un subgrupo (Gries 2008: 13). Desde esta perspectiva, todas las formas lingüísticas, que pueden ser tanto léxicas como gramaticales, se consideran unidades simbólicas que se definen como la asociación convencionalizada de una forma (estructura fonológica) y un significado (estructura semántica). El concepto de ‘unidad simbólica’ incluye desde morfemas y palabras hasta construcciones transitivas y locuciones, lo que permite abordar este último grupo como un elemento más del sistema lingüístico y no como una excepción a

las reglas gramaticales por las que se rige la lengua (Gries 2008:13-14). Las unidades simbólicas varían en su grado de lexicalización e institucionalización, y, en esta escala gradual, las locuciones constituyen un ejemplo de unidades lexicalizadas que han quedado arraigadas en el sistema lingüístico de los hablantes, los cuales acceden a ellas automáticamente.

También en relación con la cuestión terminológica, en esta tesis, por lo general, traducimos como *locución* el término inglés *idiom*, utilizado en buena parte de la bibliografía escrita en lengua inglesa sobre el tema que nos ocupa. No obstante, en algunas ocasiones, decidimos traducirlo por *fraseologismo* o *unidad fraseológica*, pues somos conscientes de que la anterior no es una traducción exacta, ya que el término *idiom* puede utilizarse con un sentido más amplio que el de *locución*. Tal como explica Almohizea (2016: 41), *idiom* es un término clásico, usado por autores provenientes de distintas corrientes para referirse a conceptos diferentes; lo que en un enfoque lingüístico se denomina *idiom*, en otro puede que se corresponda con un concepto distinto. En este sentido, desde la Lingüística cognitiva y la Psicolingüística, algunos autores reconocen la complejidad que supone definir el concepto de ‘idiom’ debido a su naturaleza heterogénea (Gibbs 2002; Nunberg *et al.* 1994). Por su parte, Gries (2008: 19) no duda en señalar que los estudios desarrollados desde la Lingüística cognitiva y la Gramática de construcciones, a veces, carecen del rigor metodológico deseado a la hora de identificar y analizar lo que aquí denominamos *unidades fraseológicas* y *locuciones*.

Volviendo al contenido del primer capítulo, en él, se presentan las principales perspectivas metodológicas desde las que puede estudiarse la fraseología (§ 1.1.) y se detallan los principios básicos de la Lingüística cognitiva aplicables al análisis de las unidades fraseológicas (§ 1.2.). Tras esto, el grueso del capítulo está dedicado a ofrecer una visión general de los fraseologismos y, en particular, de las locuciones, a partir de la descripción de sus principales características, según los postulados cognitivistas (§ 1.3.). En los diferentes apartados de este capítulo, se abordan propiedades esenciales de las locuciones, como la fijación formal, que, desde la perspectiva cognitiva, pierde importancia, ya que el foco de estudio se centra, precisamente, en sus posibilidades de variación formal, una idea que se vincula con la independencia semántica de los componentes de la locución (§ 1.4.). En relación con esto, la idiomatidad deja de identificarse con la no composicionalidad semántica para concebirse como un fenómeno

más amplio que se acomoda de manera regular y sistemática en la lengua (§ 1.5. y § 1.6.). En este enfoque, además, los significados de las locuciones se definen por su motivación a partir de metáforas y metonimias y otros tipos de conocimiento conceptual y cultural, todos los cuales actúan como patrones cognitivos recurrentes en la formación de series de locuciones (§ 1.7., § 1.8.1., § 1.8.2. y § 1.8.3.). Por último, se pone de relieve la existencia de fraseologismos que traspasan los límites de una cultura en particular, debido a la base experiencial y cuasiuniversal de los mecanismos cognitivos a partir de los que se originan (§1.9., § 1.9.1. y § 1.9.2.).

Esta aproximación teórica a las locuciones se completa en el segundo capítulo con cuestiones relativas a su enseñanza en ELE. Confluyen, así pues, en él, por una parte, el ámbito de la Fraseodidáctica del español, que se nutre de las aportaciones de la Lingüística cognitiva, y, por otra parte, los estudios de Lingüística cognitiva aplicada a la didáctica del vocabulario y las unidades fraseológicas. Una vez expuesto el estado de la cuestión sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas en ELE (§ 2.1.), reparamos en las principales dificultades relacionadas con el desarrollo de esta tarea (§ 2.1.1.) y exponemos las diversas razones por las que las unidades fraseológicas deben formar parte de los contenidos curriculares en los cursos de ELE (§ 2.1.2.).

Ante la necesidad de contar con unos fundamentos metodológicos rigurosos, proponemos unas bases generales para la enseñanza de los fraseologismos en ELE (§ 2.2. y § 2.2.1.), acompañadas de directrices más concretas sobre los procedimientos que convendría utilizar (§ 2.2.2.) y de una serie de pautas y actividades específicas para la clase de las locuciones en particular (§ 2.2.3. y § 2.2.4.). Los últimos apartados de este capítulo plantean los principios básicos que guían la enseñanza de la lengua según los postulados cognitivistas (§ 2.3.1.). A partir de ahí, se presenta la concepción teórica de la Lingüística cognitiva sobre la enseñanza de la fraseología (§ 2.3.2.), con el propósito de detallar su aplicación práctica a la didáctica de las locuciones (§ 2.3.2.1.) y señalar los principales factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de unidades (§ 2.3.2.2.).

El tercer capítulo, de carácter analítico, incluye el desarrollo del análisis cognitivo de un corpus de 76 locuciones verbales pertenecientes al campo semántico de ‘decir y hablar’, extraídas del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (Penadés Martínez 2002a), corpus que se presenta en § 3.1. Tras sentar las

bases que definen la aproximación teórica a la fraseología metalingüística desde la Lingüística cognitiva y poner de relieve la presencia destacada de los somatismos en este campo (§ 3.2.1.1. y § 3.2.1.2.), en el análisis nos ocupamos de describir la base figurativa de las locuciones, a partir de los principales mecanismos cognitivos implicados en su proceso de creación. En concreto, se explican las metáforas y las metonimias que, junto con el conocimiento conceptual y cultural asociado a las locuciones, participan en su formación y motivan su significado. Esta tarea tiene como resultado el establecimiento de tres grupos en los que se clasifican conjuntos de locuciones formadas a partir de las mismas metáforas (§ 3.2.3.1.), las mismas metonimias (§ 3.2.3.2.) o la misma combinación de metáforas y metonimias (§ 3.2.3.3.).

El análisis cognitivo del capítulo tercero se completa, desde un enfoque contrastivo, con un segundo análisis que pone en relación las locuciones españolas con sus equivalentes de traducción en inglés; se constituye, así, un corpus bilingüe español-inglés formado por 132 unidades en total. En el análisis, los pares de equivalentes se distribuyen en cuatro conjuntos (§ 3.3.3.1., § 3.3.3.2., § 3.3.3.3. y § 3.3.3.4), a partir del grado de semejanza/diferencia de su base figurativa, en el nivel conceptual, y de su configuración formal, en el nivel lingüístico. Esta clasificación toma como referencia distintas contribuciones teóricas sobre el fenómeno de la ‘equivalencia fraseológica’ en el campo de la Fraseología contrastiva (§ 3.3.1.1.). Los Anexos I, II y III de la tesis recogen el total de las unidades analizadas, organizadas en función de diferentes criterios: el Anexo I registra las locuciones españolas ordenadas alfabéticamente y acompañadas de sus definiciones; el Anexo II recoge, también por orden alfabético, las locuciones españolas con sus correspondientes equivalentes de traducción en inglés; y el Anexo III compila las locuciones españolas organizadas según las metáforas y las metonimias que forman su base figurativa.

El desarrollo de estos dos análisis se completa con el estudio experimental que presentamos en el cuarto capítulo, sobre la adquisición de veinte locuciones españolas del corpus, por parte de 32 estudiantes de español cuya lengua materna es el inglés. En el ámbito de la didáctica del inglés como segunda lengua, existe un considerable número de experimentos, llevados a cabo, sobre todo, por Frank Boers y su equipo de colaboradores, que demuestran las ventajas de utilizar una metodología de enseñanza de inspiración cognitiva para el aprendizaje del vocabulario y la fraseología del inglés. En

la primera parte del capítulo reseñamos un total de 24 experimentos (§ 4.1. y todos los subapartados de § 4.2.) cuyas características principales y sus resultados más destacados quedan recogidos, de manera resumida, en § 4.2.8. Tomando como punto de partida los experimentos sobre la lengua inglesa, en la tercera parte del capítulo describimos nuestro propio estudio empírico (§ 4.3.1., § 4.3.2. y todos los subapartados de § 4.3.3.), que se lleva a cabo con el fin de comprobar si los resultados que se obtienen para el inglés también se dan en el caso del español, lengua en la que los experimentos sobre el aprendizaje de las locuciones a través de propuestas didácticas de base cognitiva son, hasta lo que sabemos, inexistentes.

Concretamente, con nuestra investigación empírica, nos proponemos, primero, evaluar si una propuesta didáctica dirigida a reflexionar sobre los procesos que motivan el significado idiomático de las locuciones (esto es, trabajar su motivación semántica) desde una perspectiva cognitiva ofrece ventajas para retenerlas y, segundo, si las características de las locuciones influyen en la posible efectividad del método didáctico que se pone a prueba (§ 4.3.3.1.). Tras describir el diseño experimental del estudio (§ 4.3.3.2. a § 4.3.3.5.)<sup>3</sup>, revisado previamente por Frank Boers, presentamos los principales resultados, con los cuales se demuestra que trabajar la motivación semántica ayuda a los participantes en el estudio empírico a retener mejor las locuciones, a pesar de que las ventajas disminuyen transcurrido un tiempo desde la intervención pedagógica y los resultados no son siempre significativos desde un punto de vista estadístico. A la descripción y la discusión de los resultados del experimento (§ 4.3.3.6. y § 4.3.3.7.), les sigue el planteamiento de algunas de las limitaciones encontradas (§ 4.3.3.8.) y de las implicaciones pedagógicas que se derivan, junto a posibles líneas de investigación futura (§ 4.3.3.9.). Este capítulo se cierra con una propuesta de actividades de inspiración cognitiva que podrían completar la lista de tareas utilizadas en experimentos previos y cuya calidad y eficacia didácticas podrían comprobarse en futuros estudios experimentales (§ 4.4.1. y § 4.4.2.).

La tesis llega a su fin con una última parte dedicada a las conclusiones. En ella, se exponen, de manera sintética, los principales resultados a los que hemos llegado tras el desarrollo de esta investigación doctoral, señalando los aspectos más importantes

---

<sup>3</sup> Los Anexos IV a X recogen los diferentes materiales que se han utilizado durante el desarrollo del experimento, y el Anexo XI incluye algunas pruebas de evaluación realizadas por los participantes.



derivados de cada capítulo. Junto a ello, planteamos el desarrollo de nuevas líneas de investigación que aborden, desde una perspectiva experimental, las posibilidades que ofrece la Lingüística cognitiva para la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas del español. A pesar de la complejidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la posibilidad de comprobar empíricamente la validez de las numerosísimas propuestas didácticas que se plantean –en muchos casos sin ninguna comprobación previa de su eficacia– nos parece primordial con el fin de orientar las futuras investigaciones en una determinada dirección y, además, para conocer las pautas que conviene seguir en la práctica docente y en el diseño del material didáctico.

**CAPÍTULO 1. LA FRASEOLOGÍA DESDE LA LINGÜÍSTICA  
COGNITIVA**

## 1.1. Perspectivas metodológicas en el estudio de la fraseología

La llegada de la Lingüística cognitiva en la década de los 70 y su posterior consolidación en los años 80 hasta la actualidad ha traído consigo un cambio en el panorama de la Lingüística en general y en el de la Fraseología en particular. En efecto, se trata de una teoría lingüística<sup>4</sup> relativamente reciente pero fundamental en el tratamiento de las unidades fraseológicas, ya que, como se ha demostrado de un tiempo a esta parte, la adopción del enfoque cognitivo ha supuesto un cambio sin precedentes en el avance de las investigaciones en Fraseología tanto teórica como aplicada (Olza Moreno 2011a: 176; Pamies *et al.* 2015: 227; Pérez Bernal 2004: 647).

Sin embargo, es lógico pensar que la Lingüística cognitiva no constituye la única perspectiva metodológica que ha contribuido a la investigación fraseológica<sup>5</sup>; más bien, sucede todo lo contrario. Como señala Penadés Martínez (2015a: 45), existen diferentes metodologías de análisis desde las cuales se puede desarrollar la investigación en Lingüística; una heterogeneidad que se muestra paralela a la relativa a los estudios en Fraseología. Buena prueba de ello son los trabajos de Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1998: 159-170, 2003: 39-65) e Iñesta y Pamies (2012: 12-20) entre otros, donde se dedica una parte a revisar el desarrollo de la investigación fraseológica a partir de las aportaciones de diferentes corrientes lingüísticas y de distintos autores. De manera más específica, también se da cuenta de ello en el conjunto de trabajos que componen el decimocuarto capítulo de la obra editada por Burger *et al.* (2007: 615-788)<sup>6</sup>, donde se abordan los diferentes enfoques adoptados en los estudios fraseológicos de lenguas concretas como el español, el inglés, el holandés o el ruso, por aportar solo algunos ejemplos.

---

<sup>4</sup> Utilizamos el término *teoría lingüística* a sabiendas de que para algunos autores, como Geeraerts (2006: 2), Geeraerts y Cuyckens (2007a: 4), Gries (2008: 12) e Ibarretxe-Antuñano (2004: 4), entre otros, la Lingüística cognitiva no se concibe como una única teoría lingüística *stricto sensu*, sino como un conglomerado de distintas teorías que comparten una perspectiva común acerca del lenguaje y las lenguas. Concretamente, para Geeraerts (2006: 2), la Lingüística cognitiva se define como: “more or less active centers of linguistic research that are closely knit together by a shared perspective, but that are not (yet) brought together under the common rule of a well-defined theory. [...] A flexible network rather than a single theory of language”.

<sup>5</sup> Concretamente, en algunos trabajos, se especifica que es la Semántica cognitiva la parcela dentro de la Lingüística cognitiva que se encarga de estudiar particularmente la fraseología, pues los trabajos fraseológicos de corte cognitivista giran especialmente en torno a la semántica de las unidades fraseológicas y sus dimensiones metafórico-conceptual e icónica desde una perspectiva tanto teórica como aplicada (Detry 2009: 23; Pérez Bernal 2004: 647).

<sup>6</sup> Estas son algunas de las contribuciones recopiladas: Dobrovól'skij y Filipenko (2007), Feyaerts (2007), Kühn (2007), Norrick (2007) y Zurdo (2007).

De entre las perspectivas metodológicas desde las que se estudian las unidades fraseológicas destaca la derivada de la Lingüística soviética, la estructuralista europea, la generativista y la descriptiva, además de la cognitivista, claro está. No solamente por cuestiones de extensión, sino también con el propósito de ser fieles al objetivo de este trabajo, no nos planteamos ofrecer un panorama historiográfico de la investigación sobre la fraseología; por el contrario, únicamente pretendemos contextualizar una serie de conceptos, especialmente vinculados con el plano semántico de los fraseologismos, en relación con el tratamiento que han recibido desde las diferentes perspectivas de análisis, por la repercusión que esto ha podido tener sobre la investigación fraseológica desde la óptica cognitivista.

En primer lugar, no cabe duda de que la Lingüística soviética ha tenido una gran influencia en el desarrollo de la investigación fraseológica. En efecto, el consenso es prácticamente unánime a la hora de señalar los trabajos del lingüista ruso Vinogradov como una pieza clave en la consolidación de la Fraseología como disciplina científica en la década de los 40 (Corpas Pastor 1998: 161). De la contribución que la Lingüística soviética aporta al ámbito de la Fraseología, nos interesa destacar, primeramente, el tratamiento del concepto de ‘motivación’ como criterio de clasificación de las unidades fraseológicas desde una perspectiva semántica, y en segundo lugar, las consideraciones sobre la posibilidad de llevar a cabo análisis semánticos de la configuración interna de algunos fraseologismos, dos cuestiones tratadas en el trabajo de Vinogradov de 1946, como bien señala Isačenko (1948: 28-29).

Las dos cuestiones señaladas constituyen el foco de interés principal en muchos de los estudios fraseológicos desarrollados posteriormente desde el cognitivismo. En el marco de la tradición fraseológica soviética, para el propósito de nuestro trabajo destaca especialmente la figura de Dobvol’skij, que puede considerarse un referente en el avance de la investigación fraseológica con una orientación cognitiva desarrollada en la Europa oriental. Puesto que gran parte de sus aportaciones se enmarcan dentro de la Lingüística cognitiva, las tratamos y profundizamos en ellas en los apartados correspondientes de este trabajo (§ 1.2.2., § 1.2.3., § 15.1., § 1.5.2., § 1.7.1., § 1.9. y § 1.9.2.).

En segundo lugar, con una notable influencia de la Lingüística soviética, desde la perspectiva estructural europea también se han proporcionado valiosas y tempranas

contribuciones al campo de la Fraseología. En los primeros análisis de corte estructuralista se remarca la fijación formal y semántica de los fraseologismos, así como la dificultad o la imposibilidad de analizarlos semánticamente (Bally 1951; Saussure 1971 [1916]; etc.). No obstante, en trabajos posteriores desarrollados desde esta misma perspectiva metodológica, como el llevado a cabo por Zuluaga (1980), ya empieza a tenerse en consideración la configuración semántica interna de los fraseologismos y el papel que ejercen sus elementos constituyentes (Zuluaga 1980: 77-78). Como apunta Penadés Martínez (2015a: 46), además de la obra de Zuluaga, destacan recientes monografías de autores diversos realizadas en España que también adoptan la perspectiva estructural, como es el caso del trabajo sobre locuciones del español y del alemán de Larreta Zulategui (2001); el análisis contrastivo sobre fraseologismos en español-alemán de López Roig (2012); y el estudio sobre la hiponimia en las locuciones de la misma Penades Martínez (2000).

En tercer lugar, en lo que se refiere a la metodología de corte generativista, el interés fraseológico en los estudios realizados desde esta perspectiva resulta cuestionable; incluso, se llega a afirmar que es escaso o prácticamente nulo (Kuiper 2007). En cualquier caso, y teniendo en cuenta la rigidez, la estructura modular y el carácter fuertemente deductivo de un sistema de reglas como el del generativismo, debe reconocerse la dificultad explicativa que supone acercarse a las propiedades de los fraseologismos desde los postulados de esta teoría (Blumenthal 2010: 155; Forment Fernández 1999: 84). A este respecto, Iñesta y Pamies (2002: 29) explican que los propios generativistas admiten “las *deficiencias de su paradigma*” a la hora de tratar la fraseología, lo que, a su vez, provoca grandes discrepancias entre ellos.

Sin embargo, no se observa ningún impedimento para el estudio de los fraseologismos desde la óptica del programa minimalista y se reconoce la importancia del uso de las unidades fraseológicas como datos aportados en distintos debates de la teoría generativista (Kuiper 2007). De entre las aportaciones desde esta perspectiva, destacan las referencias a características de las unidades fraseológicas como “la ambigüedad semántica, la *indivisibilidad del significado* (no-composicionalidad), la *fijación*, la *especialización contextual* y las *deficiencias transformacionales*” (Iñesta y Pamies 2002: 30).

Por último, la investigación fraseológica desde la perspectiva descriptiva se preocupa por cuestiones tales como fijar la terminología utilizada, definir conceptos y fenómenos fraseológicos, delimitar el inventario de unidades fraseológicas, establecer clasificaciones y determinar las propiedades que caracterizan a estas unidades, entre otros aspectos. La adopción de esta perspectiva predomina claramente en los trabajos sobre unidades fraseológicas de lingüistas y fraseólogos españoles, pues, en la mayoría de ellos, se persigue el propósito de dar cuenta de la naturaleza de estas unidades lingüísticas a partir del establecimiento de sus rasgos definatorios (Penadés Martínez 2015a: 46). Algunos ejemplos son las monografías de Corpas Pastor (1996), Mellado Blanco (2004), Olza Moreno y Manero Richard (2013), Penadés Martínez (2012a) y Ruiz Gurillo (1998, 2001)<sup>7</sup>. Por su parte, Montoro del Arco (2005a: 1267) destaca el interés por la fraseología en estudios descriptivos como diccionarios, pero reconoce que, en general, continúa “sin tener un reflejo claro en las obras de corte más estrictamente gramatical, es decir, en aquellas que intentan dar cuenta del sistema y funcionamiento de la lengua española”.

## **1.2. Principios básicos de la Lingüística cognitiva aplicables a las unidades fraseológicas**

Una vez consideradas las metodologías de análisis fundamentales a través de las cuales pueden estudiarse las unidades fraseológicas y, antes de presentar las principales aportaciones realizadas desde el cognitivismo sobre su análisis, es necesario reparar, aunque sea brevemente, en una serie de conceptos clave propios de la Lingüística cognitiva, ya que estos determinan en gran medida cómo se entiende la fraseología desde esta perspectiva teórica.

Este apartado no pretende ofrecer un estado de la cuestión sobre la Lingüística cognitiva ni sobre aspectos fundamentales de esta perspectiva metodológica, como son la teoría de los prototipos y las categorías de nivel básico, y su aplicación al fenómeno de la categorización conceptual; la semántica de marcos; la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales; la relativa a los dominios cognitivos; y la desarrollada sobre los espacios mentales y la integración conceptual (*blending*). Por el contrario, nuestro propósito es presentar únicamente los fundamentos teóricos que sirven de base para el

---

<sup>7</sup> Los ejemplos citados corresponden a una selección dentro del conjunto de trabajos fraseológicos descriptivos presentado por Penadés Martínez (2015a: 46-47).

análisis de las unidades fraseológicas, en concreto de las locuciones, desde esta perspectiva lingüística. Además, existen numerosas monografías específicas sobre las cuestiones anteriores elaboradas por especialistas en la materia<sup>8</sup>, y en el caso concreto de la concepción cognitiva de la metáfora, consideramos que este no es el marco propicio para abordar un tema tan estudiado a lo largo de la historia de la Lingüística, incluso desde la más reciente óptica cognitiva<sup>9</sup>.

### 1.2.1. Cognición y lenguaje

A grandes rasgos, podemos afirmar que la teoría lingüística cognitiva se centra fundamentalmente en el estudio de dos aspectos: la cognición humana y el lenguaje, y, por consiguiente, en toda una serie de cuestiones que de ello se derivan (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 14). Esta afirmación se muestra coherente con el que Dobrovól'skij (2007) considera el principio de la Lingüística cognitiva, esto es:

The main postulate of cognitive linguistics, from which all its methods and heuristics can be derived, is the idea that there are conceptual structures standing behind the linguistic structures and that, therefore, investigation into linguistic structures has to involve addressing relevant conceptual structures (Dobrovól'skij 2007: 789).

De acuerdo con este principio, es posible identificar la existencia de una serie de estructuras de dos tipos: de tipo conceptual y de tipo lingüístico, una distinción que se muestra paralela a los dos aspectos considerados el foco central en los estudios desarrollados desde esta teoría lingüística: la cognición humana y el lenguaje. Por una parte, en lo que se refiere a la cognición o pensamiento, en la Lingüística cognitiva se adopta la perspectiva filosófica del experiencialismo, en oposición al objetivismo (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 15)<sup>10</sup>. De manera resumida, los fundamentos de esta perspectiva se sintetizan en los siguientes puntos (Lakoff 1987: xiv-xv):

---

<sup>8</sup> Entre muchas otras, destacan las obras de Brdar, Gries y Žic Fuchs (2011), Croft y Cruse (2005), Evans y Green (2006), Dabrowska y Divjak (2015), Geeraerts (2006), Geeraerts y Cuyckens (2007b), Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), Kristiansen *et al.* (2006) y los dos primeros capítulos de Robinson y Ellis (2008a: 1-236).

<sup>9</sup> Estas son algunas monografías y obras colectivas sobre la concepción de la metáfora, y en ocasiones también sobre la metonimia, desarrolladas desde la Lingüística cognitiva: Barcelona (2003a), Dirven y Pörings (2003), Gibbs (2008), Gibbs y Steen (1999), Kövecses (2002), Ortony (1993) y Otal Campo, Navarro i Ferrando y Bellés Fortuño (2005).

<sup>10</sup> El trabajo de Haser (2005), sin embargo, cuestiona el interés que las contribuciones de autores cognitivistas como Lakoff y Johnson suscitan en el campo de la filosofía, especialmente, en la corriente del experiencialismo. Apoyándose en otras posturas como la sostenida por Leezenberg, Haser (2005: 8 y

- a. El pensamiento es corpóreo, es decir, las estructuras que configuran nuestros sistemas conceptuales surgen de nuestra experiencia física (por ejemplo, de la percepción, el movimiento corporal, etc.)
- b. El pensamiento es imaginativo, en el sentido de que tenemos la capacidad de usar mecanismos cognitivos como la metáfora, la metonimia y las imágenes mentales –también basados en la experiencia corpórea– para referirnos a ciertos conceptos; lo que implica ir más allá de la representación literal de la realidad.
- c. El pensamiento tiene propiedades gestálticas, pues los conceptos presentan una estructura global que no se entiende como la simple unión de bloques (o átomos) a partir de la aplicación de una serie de reglas generales.
- d. El pensamiento posee una estructura ecológica puesto que la eficiencia en el procesamiento cognitivo (por ejemplo, a la hora de memorizar o aprender conceptos) no depende de la mera manipulación de símbolos abstractos, sino de la estructura global del sistema conceptual.
- e. La estructura conceptual no se puede describir a partir de condiciones de verdad, sino a partir de los llamados *modelos cognitivos*, es decir, teniendo en cuenta cómo se organiza el mundo y nuestro conocimiento de él.

Naturalmente, esta visión acerca de la cognición humana influye y determina la concepción que se tiene del lenguaje, una concepción que, para Croft y Cruse (2005: 1-4), puede reducirse a las tres hipótesis siguientes: a) “language is not an autonomous cognitive faculty”; b) “grammar is conceptualization”; y c) “knowledge of language emerges from language use”. La primera hipótesis pivota sobre la idea de que el lenguaje se concibe como una parte integral de la cognición humana. Dicho de otro modo, no se trata de una capacidad cognitiva independiente ni autónoma, sino que se encuentra totalmente integrada con el resto de capacidades que forman nuestra mente, tales como la habilidad sensomotora o la de percepción visual. A este respecto, Langacker (1987: 12-13) señala que no existe razón alguna por la que establecer una clara dicotomía entre la habilidad lingüística y otros aspectos de nuestros procesos cognitivos.

---

122), destaca que las aportaciones filosóficas de Lakoff y Johnson (1980) no estén bien fundamentadas y califica las propuestas filosóficas de los cognitivistas como frecuentemente imprecisas y vagas. Asimismo, según Haser (2005: 73-75 y 122), muchos de los presupuestos filosóficos presentados por Lakoff y Johnson (1980) ya habían sido anticipados por filósofos, precisamente, objetivistas, como Goodman y Putnam, a los cuales Lakoff y Johnson (1980, 1999) no solamente no rinden tributo, sino que critican por formar parte de la corriente objetivista.



Además de ser una facultad cognitiva, el lenguaje simboliza las conceptualizaciones y, en consecuencia, se convierte en instrumento a través del cual se expresa el significado (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 17). El lenguaje es, asimismo, de naturaleza corpórea en tanto en cuanto se reconoce que el cuerpo humano juega un papel primordial en la comprensión de los conceptos (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 17). Este fenómeno, conocido como *corporeización del lenguaje (embodiment)*, alude a la experiencia con el mundo como base de la conceptualización y, por ende, del lenguaje. En este sentido, se considera que el entendimiento está corporeizado, en tanto que surge de las experiencias físicas, de nuestra relación con el entorno, y se organiza a través de dos mecanismos: las estructuras de nivel básico y los esquemas de imagen (Johnson 1987: 209). La manera en la que las estructuras de nivel básico y los esquemas de imagen contribuyen a organizar nuestro sistema conceptual se produce en dos direcciones: “mediante proyecciones metafóricas que van desde el dominio físico hacia dominios abstractos” y “mediante proyecciones que van desde las categorías de nivel básico hacia categorías superordinadas y subordinadas” (Iñesta y Pamies 2002: 70; Lakoff 1987: 268).

Las estructuras de nivel básico se identifican con categorías de naturaleza gestáltica que se sitúan en un nivel intermedio de organización conceptual (entre los primitivos y los conceptos más complejos), definidas por el conjunto de nuestras percepciones, nuestros movimientos y nuestra capacidad de crear imágenes mentales más detalladas<sup>11</sup> (Johnson 1987: 208). Los conceptos de nivel básico se corresponden con objetos como *sillas, mesas, libros, etc.*, pero también con acciones como *correr, andar, comer, etc.*, y propiedades como *alto, bajo, duro, etc.* (Lakoff 1987: 267-271).

---

<sup>11</sup> Johnson (1987: 23-24 y 155) denomina este tipo de imágenes, alternativamente, *concrete rich images* o *mental pictures*, y las identifica con aquellas imágenes concretas, con un nivel de abstracción menor que los esquemas de imagen, que los individuos creamos a partir de nuestra experiencia. Por su parte, Lakoff (1987: 446-447) se refiere a las imágenes mentales con el término *conventional rich images* y destaca que se trata de imágenes subjetivas, pero determinadas por la cultura, que constituyen un elemento central del lenguaje natural y ejercen un papel fundamental en la formación de los fraseologismos, en concreto de las locuciones. El concepto relativo a las ‘conventional rich images’, también denominadas simplemente *rich images*, es una pieza clave en el tratamiento de la motivación icónica de las unidades fraseológicas en los trabajos de Dobrovol’skij (2007) y Dobrovol’skij y Piirainen (2005b, 2006) (§ 1.7.2), a pesar de que estos últimos autores no definen explícitamente el concepto al que se refieren. De la controversia y la confusión que suscita el término *rich image*, sobre todo en el estudio de las expresiones metafóricas, da cuenta Shuttleworth (2014). En cualquier caso, en esta tesis, utilizamos el término *imagen mental, imagen fraseológica* o, simplemente, *imagen*, para referirnos a la escena que evoca en la mente del individuo la lectura literal de los componentes de la locución. Tal como se expone en los capítulos 2 y 4, la creación de estas imágenes, además, puede materializarse en forma de representaciones gráficas, como dibujos o fotografías, que se utilizan con fines didácticos.

Por su parte, los esquemas de imagen operan en un nivel cognitivo de generalidad y abstracción que les permite funcionar, de manera repetida e indefinida, como bases estructurales de nuestras percepciones, concepciones y experiencias, y generar imágenes, objetos y acontecimientos particulares (Johnson 1987: 23-29)<sup>12</sup>. Algunos de los esquemas de imagen principales son estructuras como el EQUILIBRIO, la ATRACCIÓN, el RECORRIDO, el CONTENIDO etc., que pueden darse en diferentes relaciones y orientaciones: CERCA-LEJOS, LLENO-VACÍO, etc. (Lakoff 1987: 267). Como señalan Gibbs y Colston (2006: 241), uno de los aspectos más interesantes sobre los esquemas de imagen es que motivan, en parte, la forma en la que pensamos, razonamos e imaginamos.

En lo que concierne a la segunda hipótesis señalada anteriormente, “grammar is conceptualization”, desde la Lingüística cognitiva se asume que conceptualizamos la experiencia para poder comunicarla y que conceptualizamos el conocimiento lingüístico<sup>13</sup> (Croft y Cruse 2005: 3). En este contexto, ‘conceptualizar’ se entiende como un proceso cognitivo a través del cual organizamos nuestro conocimiento del mundo. Así, una determinada situación puede formularse de muchas maneras, cada una de las cuales representa una conceptualización distinta, en la que se transmiten relaciones diferentes entre los elementos de la situación (Croft y Cruse 2005: 40). Esto confirma la siguiente idea, ya indicada previamente: los procesos conceptuales, que se producen a través de las estructuras de nivel básico y de los esquemas de imagen, están condicionados por el cuerpo humano, por la realidad extralingüística y por la relación que con ella establecemos (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 18).

La conceptualización del mundo a través de nuestra experiencia se organiza en los denominados *dominios cognitivos*, a saber, estructuras mentales organizadas y constituidas por conceptos relacionados entre sí (Barcelona 2003b: 8; Croft y Cruse 2005: 14-15; Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 70; Lakoff 1987: 284). Según Langacker (1987: 147), los dominios cognitivos se corresponden con entidades cognitivas como las experiencias mentales, los espacios representativos, los conceptos y los complejos conceptuales, que funcionan como contextos para la caracterización de una unidad

---

<sup>12</sup> Concretamente, Johnson (1987: xiv) define un esquema de imagen como ‘a recurring, dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience’.

<sup>13</sup> El conocimiento lingüístico se refiere al conocimiento que los hablantes tenemos de la relación existente entre una forma y un significado, de la asociación de una forma a un significado.

semántica dada. A modo de ejemplo, se señala que, para explicar la noción de ‘nudillo’, es necesario recurrir al concepto de ‘dedo’, que actúa como contexto o dominio de ‘nudillo’. Al mismo tiempo, ‘dedo’, lejos de ser un concepto primitivo, se enmarca dentro del dominio de ‘mano’, el cual, a su vez, pertenece al dominio de ‘brazo’ y este último, al de ‘cuerpo’, considerado como una configuración espacial tridimensional (Langacker 1987: 147-148)<sup>14</sup>.

Según Langacker (1987: 149-150), esta concepción del espacio, más la concepción relativa al tiempo, al color, al olor, a la temperatura y a otras nociones derivadas de nuestras capacidades perceptivas, son consideradas dominios básicos. Los dominios básicos se caracterizan por ser estructuras que constituyen el espacio representativo primitivo necesario para la aparición de cualquier concepción de orden más específico. A diferencia de los dominios básicos, los dominios abstractos, como por ejemplo el cuerpo humano, son conceptos o complejos conceptuales que no solo pueden ser definidos a partir de conceptos más básicos como el espacio, el color, etc., sino que sirven para definir otros conceptos de orden superior, en este caso, el brazo, la mano, el dedo y otras partes del cuerpo humano.

Como explica el citado autor, el concepto de ‘dominio abstracto’ es prácticamente equivalente al de ‘dominio cognitivo idealizado’ de Lakoff (Langacker 1987: 150), este último entendido como una estructura compleja concebida como un todo en la que organizamos nuestro pensamiento y donde cada elemento constituyente se corresponde con una categoría conceptual (Lakoff 1987: 68-69). Por ejemplo, la palabra *semana* se constituye como un modelo idealizado en el que el elemento *martes*, parte constituyente de él, solo puede ser definido por su relación con *semana*, el modelo idealizado al que pertenece. Asimismo, los modelos idealizados tienen efectos prototípicos en el sentido de que hay categorías conceptuales que son más o menos

---

<sup>14</sup> La concepción de ‘dominio’ como el contexto de caracterización de una unidad semántica es prácticamente equivalente a la noción de ‘base’ en la distinción establecida por Langacker (1986) entre ‘base’ y ‘perfil’, los dos elementos clave en toda designación lingüística de un concepto. En palabras de este autor, “the base of a predication is simply its domain (or each domain in a domain matrix). Its profile is a substructure elevated to a special level of prominence within the base, namely that structure which the expression designates” (Langacker 1986: 6). Por ejemplo, para la conceptualización de ‘hipotenusa’ recurrimos al concepto de ‘triángulo recto’, que constituye la base o dominio sobre la cual se perfila ‘hipotenusa’ (Langacker 1986: 6), del mismo modo que, para conceptualizar ‘arco’, únicamente podemos hacerlo con relación a su base, ‘círculo’ (Langacker 1987: 183-184).

representativas o que se ajustan en mayor o menor grado al modelo idealizado que las enmarca<sup>15</sup>. Como razón de ello, Lakoff (1987: 70) afirma:

[An] idealized model, however, does not fit the world very precisely. It is oversimplified in its background assumptions. [...] An idealized cognitive model may fit one's understanding of the world either perfectly, very well, pretty well, somewhat well, pretty badly, badly, or not at all.

Además, existen conceptos que pueden definirse con relación a más de un dominio, como sucede con la conceptualización de 'ser humano', noción que puede ser descrita de muy diversas maneras dependiendo del dominio con relación al cual se define: el dominio de los objetos físicos, el dominio de los seres vivos, el dominio de los agentes con voluntad y emociones, etc. (Croft 2003: 168). Este fenómeno, en el que se produce una combinación de distintos dominios implicados simultáneamente en la conceptualización de una única noción, se denomina *matriz de dominios* ("domain matrix") (Croft 2003: 168).

Por último, en cuanto a la tercera hipótesis, "knowledge of language emerges from language use", Croft y Cruse (2005: 3) señalan que las categorías y las estructuras en nuestra mente se construyen a partir de un proceso de abstracción y esquematización de enunciados específicos producidos en situaciones comunicativas concretas, esto es, de manifestaciones reales del uso del lenguaje. De esto se desprende que no existen esquemas generales innatos que gobiernan la organización de nuestro conocimiento lingüístico, sino que es a partir del uso del propio lenguaje como intentamos acomodar las reglas que lo gobiernan a la habilidad cognitiva que poseemos, y no a la inversa, como algunas teorías tradicionales han señalado (Croft y Cruse 2005: 3-4).

Esta idea es fundamental, como se comprobará más adelante, para poder dar una explicación satisfactoria sobre las unidades fraseológicas, escapando de la tendencia a considerarlas anomalías dentro del paradigma lingüístico y, por consiguiente, relegadas a la periferia. En efecto, Pérez Bernal (2004: 647) remarca este planteamiento al señalar que "el marco teórico del cognitivismo permite entender la fraseología como parte de un sistema coherente, que obedece a ciertas reglas generales, posiblemente universales y no

---

<sup>15</sup> Lakoff (1987: 70-71) ilustra este hecho con el clásico ejemplo de Fillmore, sobre los efectos prototípicos de la categoría de 'soltero'. La palabra *soltero*, con la que nos referimos a los hombres que no están casados, está definida de acuerdo a un modelo idealizado fundamentado en los valores y costumbres de nuestra sociedad. De esta manera, en el modelo idealizado de 'soltero', no encajarían o no se considerarían prototípicos otros hombres sin casar como los curas, los papas o el mismo Tarzán.

como el reducto por excelencia de la idiosincrasia y el genio de la lengua, como se entendía tradicionalmente”. Del mismo modo, Pamies *et al.* (2015: 227) también dejan constancia del cambio que la llegada de la Lingüística cognitiva ha supuesto en el tratamiento de la fraseología, al permitir analizar el significado idiomático de las unidades fraseológicas de manera más rigurosa y sistemática, abandonando la tradicional visión que de ellas se tenía como “excepciones marginales” e “impredecibles”.

### **1.2.2. La teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales**

En el marco de la concepción cognitivista del lenguaje y de la manera en la que procesamos y estructuramos el conocimiento, se encuadra la teoría de la metáfora y la metonimia conceptual de Lakoff y Johnson (1980)<sup>16</sup>. En ella, se ofrece una nueva visión del lenguaje figurado y se origina un cambio de paradigma total y absoluto en lo que se refiere al concepto de ‘metáfora’ especialmente, pero también al de ‘metonimia’. Ambos fenómenos dejan de concebirse como recursos literarios reservados a escritores y eruditos como tradicionalmente se había pensado y pasan a considerarse mecanismos que forman parte de nuestro día a día. Así, metáfora y metonimia no se definen en términos meramente lingüísticos; por el contrario, la concepción cognitiva de la metáfora y la metonimia demuestra que estas presentan naturaleza conceptual.

Por una parte, la metáfora, cuya esencia es definida por Lakoff y Johnson (1980: 5-6) como “understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”, ejerce un papel fundamental en la organización de nuestro pensamiento manifestado a través de las expresiones lingüísticas con las que nos comunicamos y transmitimos aquello que pensamos. Y es que la metáfora se considera una de nuestras mayores habilidades cognitivas, materializada a través de la facultad del lenguaje, que es, a su vez, reflejo de estas habilidades cognitivas (Barcelona 2003b: 2). En este sentido, se destaca su papel como parte fundamental de nuestro pensamiento, razón e imaginación (Gibbs *et al.* 2004: 1191) y se concibe como un instrumento cognitivo necesario para poder conceptualizar determinados hechos y referirse a ellos, sobre todo, pero no exclusivamente, hechos abstractos (Geck 2004).

---

<sup>16</sup> Por lo general, esta teoría se conoce con el nombre de *Conceptual Metaphor Theory* (en español, *teoría de la metáfora conceptual*); sin embargo, como también aborda el fenómeno de la metonimia conceptual, en esta tesis decidimos precisar que la teoría integra el estudio de los dos mecanismos conceptuales y, en consecuencia, nos referimos a ella como *teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales*.

Por otra parte, a pesar de que la metáfora es uno de los principales objetos de estudio en la investigación de corte cognitivista, no es el único mecanismo cognitivo en nuestro sistema conceptual. La metonimia, definida como “[cases in which] we are using one entity to refer to another that is related to it”, también constituye un mecanismo que determina la manera en la que estructuramos nuestro pensamiento y lo comunicamos (Lakoff y Johnson 1980: 35). Si bien, tradicionalmente, había ocupado un puesto secundario en la investigación relativa a los procesos cognitivos y la organización de la mente en estructuras conceptuales, de un tiempo a esta parte se ha despertado notablemente el interés por su estudio (Niemeier 2003: 197), situándola en una posición paralela a la de la metáfora (Feyaerts 1999: 309).

La teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales constituye una de las aportaciones de la Lingüística cognitiva de mayor repercusión para el análisis que, desde esta perspectiva metodológica, puede llevarse a cabo sobre las unidades fraseológicas, especialmente las locuciones<sup>17</sup>. No son pocos los autores que en sus trabajos dejan constancia de las posibilidades que ofrece esta teoría en el análisis de los fraseologismos, sobre todo de la clase de las locuciones, desde una perspectiva relativa al proceso de su formación y al de su configuración semántica<sup>18</sup>. Dobrovol’skij y Piirainen (2006: 28) señalan que, desde la óptica de la Fraseología como disciplina científica, esta teoría no ha sido verdaderamente reconocida como una pieza clave en los estudios fraseológicos, lo que, por otra parte, no desmerece su valor y su validez a la hora de abordar esta parcela de las lenguas. Concretamente, su aportación fundamental gira en torno al fenómeno de la motivación, pues permite abordar de manera sistemática cómo buena parte del caudal fraseológico de las lenguas está motivado semánticamente

---

<sup>17</sup> En los estudios sobre la metáfora conceptual, reconocemos la relevancia que actualmente tiene la teoría de la integración conceptual (*blending*), basada en el fenómeno de los espacios mentales, de Fauconnier y Turner. En ella, el funcionamiento de las metáforas ya no se explica a partir de la activación de dos dominios conceptuales, sino de, al menos, cuatro espacios mentales: los dominios fuente y meta (espacios aducto); un espacio genérico, con aspectos comunes del dominio fuente y del meta; y un espacio combinado o *blend*, en el que se proyecta la estructura conceptual de los espacios aducto y las correspondencias que se establecen entre ellos (Ruiz de Mendoza Ibáñez 2009: 206). No obstante, en nuestra investigación no adoptamos esta teoría para analizar la participación de las metáforas y las metonimias en la formación de las locuciones españolas.

<sup>18</sup> Buena prueba de ello son los numerosos trabajos que al abordar el estudio de las unidades fraseológicas, especialmente de las locuciones, dan cuenta de la base metafórica y metonímica que muchas de ellas poseen (Cacciari 2014 [1993]; Dobrovol’skij 2007; Dobrovol’skij y Piirainen 2005a, 2005b, 2010; Feyaerts 1999; Gibbs 1990, 2007, 2014a [1993]; González Rey 1995; Kövecses y Szabó 1996; Lakoff 1987; etc.). En la investigación fraseológica desarrollada en España destacan los trabajos de Iñesta y Pamies (2002), Olza Moreno (2009, 2011a, 2011b), Pamies Bertrán (2002), Penadés Martínez (2010), Pérez Bernal (2004), etc.

y, por consiguiente, desestimar la arbitrariedad del significado de la mayoría de unidades fraseológicas (Dobrovol'skij y Piirainen 2006: 28).

Tomando las locuciones como un tipo de unidades lingüísticas que pertenecen al lenguaje figurado, la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales ofrece un aparato metalingüístico de gran envergadura, gracias al cual es posible dar cuenta de muchas de las propiedades de este tipo de unidades que, de lo contrario, resultaría inabordable. Especialmente, la utilidad de esta teoría se pone de manifiesto en su potencial explicativo sobre el funcionamiento de las metáforas nuevas, surgidas como un medio a través del cual estructuramos y conceptualizamos metafóricamente una situación compleja dada (Dobrovol'skij y Piirainen 2006: 37-38).

Centrando la atención en la aplicación de las metáforas y metonimias conceptuales al análisis semántico-cognitivo de las locuciones, por una parte, esta teoría contribuye, de manera preliminar, a poder establecer una especie de reglas conceptuales que permiten fijar unos principios más o menos generales para explicar la semántica de las locuciones (Dobrovol'skij 2007: 796). Por otra parte, dos razones que justifican su utilidad son, en primer lugar, la posibilidad de comparar las locuciones con otros tipos de expresiones metafóricas, esto es, con expresiones sustentadas sobre la base de una metáfora; y en segundo lugar, el reconocimiento de modelos metafóricos que permiten organizar campos semánticos de locuciones (Dobrovol'skij y Piirainen 2005a: 20-21).

Directamente relacionada con esta última idea y de acuerdo con la siguiente afirmación: “Conceptual Metaphor Theory rests on the recognition that a given metaphor need not be restricted to a single lexical item, but may generalize over different expressions” (Geeraerts 2006: 11), es posible afirmar que la repercusión de esta teoría sobre el estudio de los fraseologismos responde, asimismo, a la posibilidad que ofrece de realizar un análisis sistemático de estas unidades lingüísticas, en el que se reconozca la recurrencia de una misma metáfora –y, añadimos, de una misma metonimia– en conjuntos formados por varias locuciones. De manera explícita, Pamies *et al.* (2015) se refieren a esta última idea de la siguiente manera:

As far as semantics is concerned, an important analytical tool is the *Conceptual Metaphor Theory* (Lakoff and Johnson, 1980), which allows us to analyze idiomatic meanings in a more systematic way than the traditional “atomized”

treatment of figurative phrasemes, viewed as marginal exceptions, more or less picturesque and unpredictable (Pamies *et al.* 2015: 227).

A pesar de lo expuesto hasta el momento, varios autores se hacen eco de la necesidad de recurrir a otras herramientas de análisis distintas a las que ofrece la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales para conseguir unos resultados lo más adecuados posibles en el análisis de los fraseologismos, en concreto de las locuciones (Dobrovol'skij 2007; Dobrovol'skij y Piirainen 2005a, 2005b, 2006; Geeraerts y Grondelaers 1995; Timofeeva 2012a). Partiendo de la base de que estas unidades lingüísticas pertenecen al acervo del lenguaje figurado convencional, un tratamiento apropiado de sus características no puede desarrollarse únicamente teniendo en cuenta el conocimiento relativo a las metáforas conceptuales que subyacen a su formación. Por el contrario, resulta indispensable atender a otros tipos de conocimiento extralingüístico, especialmente el conocimiento de base cultural, pues se constituye como una de las características fundamentales de las unidades figuradas y, al mismo tiempo, el rasgo que las diferencia principalmente de las no figuradas (Dobrovol'skij y Piirainen 2006: 27-28).

Junto con el conocimiento cultural, Dobrovol'skij y Piirainen (2006: 32-33) añaden la importancia de tener en cuenta el componente de imagen de las locuciones (*image component*), puesto que este determina en gran medida sus significados idiomáticos, así como su uso y su comportamiento en determinados contextos. En otras palabras, las propiedades semánticas y pragmáticas de este tipo de unidades lingüísticas pueden analizarse de manera más precisa si se tienen en cuenta las imágenes mentales – derivadas de su configuración léxica– y todo el conocimiento cultural y conceptual asociado, que si únicamente se abordan las metáforas conceptuales subyacentes puesto que pertenecen a un nivel de abstracción demasiado general (Dobrovol'skij 2014: 26-27; Dobrovol'skij y Piirainen 2005a: 20-21). De acuerdo con esta visión, Timofeeva (2012a: 183) considera que en el estudio de la formación de los fraseologismos y la motivación de sus significados la metáfora conceptual “no es un instrumento universal e infalible, pues una buena cantidad de UF revela otro tipo de relaciones icónicas, que operan en niveles más básicos de conceptualización”.

Al respecto de las dos teorías sobre las que hemos esbozado algunas ideas: la teoría de la metáfora y metonimia conceptuales de Lakoff y Johnson (1980), por una



parte, y la teoría desarrollada por Dobrovols'kij y Piirainen (2005b) sobre el lenguaje figurado convencional, por otra, es interesante destacar que se plantean objetivos diferentes. Mientras la primera teoría señalada se ocupa del estudio de patrones metafóricos generales que se materializan en expresiones metafóricas concretas, la segunda, sobre el lenguaje figurado convencional, se centra en el estudio de las propiedades semánticas y pragmáticas y de los rasgos de imagen de las unidades figuradas convencionales, y concibe la metáfora como un mecanismo más de entre los que participan en el proceso de fraseologización de algunas de estas unidades (Timofeeva 2012a: 185).

Quedan así indicadas, de manera preliminar, algunas de las aplicaciones de la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales al análisis de las unidades fraseológicas, esencialmente de las locuciones, desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva, y al mismo tiempo, se pone de manifiesto la insuficiencia de tomarla como única herramienta de análisis. Se trata de unas cuestiones que serán retomadas y abordadas con mayor detalle en los apartados siguientes que componen este primer capítulo, especialmente en § 1.7., dedicado a la motivación lingüística y fraseológica de las unidades fraseológicas; § 1.8., sobre la relación entre la fraseología y la metáfora y la metonimia; y § 1.9., acerca de la especificidad cultural de estos dos mecanismos cognitivos y su repercusión en las unidades fraseológicas.

### **1.3. El concepto de 'locución' en la Lingüística cognitiva**

En la investigación fraseológica desarrollada desde la Lingüística cognitiva y la Psicolingüística, los intentos por ofrecer una clasificación de las distintas clases de unidades fraseológicas quedan relegados a un segundo plano en favor de otros intereses vinculados especialmente con el estudio de las propiedades sintácticas y semánticas de los fraseologismos, así como de su comportamiento discursivo y su procesamiento cognitivo (Baranov y Dobrovols'kij 2009: 20). Es posible que esta sea una de las razones por las cuales, en los trabajos sobre fraseología de corte cognitivista, desarrollados fundamentalmente en la tradición anglosajona, nos encontramos ante una falta de consenso con relación al tipo de unidades lingüísticas que se incluyen bajo el término *idiom*<sup>19</sup>. Ciertamente, hay ocasiones en las que el término se emplea en un

---

<sup>19</sup> En la mayor parte de los estudios sobre fraseología desde la Lingüística cognitiva escritos en lengua inglesa, el término por excelencia utilizado por los autores para referirse al objeto de estudio de sus

sentido relativamente amplio (Gibbs 2007; Kövecses y Zsabó 1996; Langlotz 2006a), mientras que en otras su uso parece más restringido (Dobrovol'skij 2007; Dobrovol'skij y Piirainen 2005a, 2005b, 2006; Gibbs 1990, 2002, 2014a [1993]; Nunberg *et al.* 1994). En cualquier caso, las unidades lingüísticas que se aportan como ejemplos de los denominados *idioms* en los trabajos citados corresponden generalmente a la clase de las locuciones, especialmente de las locuciones verbales.

Además de la falta de interés por ofrecer una clasificación sistemática de los tipos de unidades fraseológicas, tampoco se pretende desde la Lingüística cognitiva aportar una definición en sentido estricto de las unidades lingüísticas objeto de estudio de la Fraseología y, en concreto, de las locuciones. A este respecto, Nunberg *et al.* (1994: 494) consideran que las locuciones pueden ser definidas de distintas formas dependiendo del propósito teórico que se persigue y consideran confusos o engañosos los intentos por ofrecer una definición categorial de este concepto. En una línea similar, Gibbs (2002: 735) se muestra consciente de las dificultades que conlleva ofrecer una definición del concepto de 'locución' y señala su cuestionable homogeneidad, advirtiendo de ciertos aspectos que deben tenerse en cuenta:

[...] it is clearly problematic to assume that idioms form a homogeneous class of linguistic terms. Careful attention must be paid to the many syntactic, lexical, semantic, and pragmatic differences that exist among words and phrases that are generally judged to be idiomatic.

Por lo general, desde el cognitivismo se pretende ofrecer una caracterización holística de las locuciones, que las presenta en oposición a la concepción sostenida por las denominadas *visiones clásicas* o *tradicionales*, cuya idea fundamental sobre esta clase de fraseologismos se sintetiza como sigue, según Kövecses y Szabó (1996: 328):

Most views of idioms agree that idioms consist of two or more words and that the overall meaning of these words is unpredictable from the meanings of the constituent words [...] Idioms are regarded as a special set of the larger category of words [...] [and] they are assumed to be a matter of language alone; that is, they are taken to be items of the lexicon that are independent of any conceptual system. According to the traditional view, all there to idioms is that, similar to words, they have certain syntactic properties and have a meaning that is special, relative to the meanings of the forms that comprise it.

---

trabajos es el de *idiom*, el cual traducimos en esta tesis como *locución*, salvo excepciones en las que sea evidente que el uso del término se refiere a todo el conjunto de unidades lingüísticas objeto de estudio de la Fraseología, en cuyo caso, traducimos *idiom* como *unidad fraseológica* o *fraseologismo*. Esta decisión terminológica ha quedado señalada también en la Introducción a la tesis.

Además de ofrecer una caracterización general, en lo que concierne especialmente a la semántica de las locuciones, Gibbs (1990: 421) apunta que, desde la perspectiva tradicional, la relación entre una locución y su significado idiomático es de tipo arbitrario y convencional, en consecuencia, los elementos constituyentes no contribuyen a la interpretación del significado de la locución, sino que esta se concibe como un todo. Estas consideraciones constituyen, en muchas ocasiones, el punto de partida de los estudios cognitivistas, con el propósito de probar su inadecuación, aportando una nueva concepción de las unidades fraseológicas y, en especial, de las locuciones. Es evidente que únicamente hemos ofrecido una síntesis de la manera en la que los cognitivistas se refieren a la concepción tradicional del objeto de estudio de la Fraseología, pero nos parece suficiente para enmarcar su nueva visión sobre estas unidades lingüísticas.

No debemos perder de vista, sin embargo, que las denominadas *visiones clásicas* o *posturas tradicionales*, de las cuales pretenden distanciarse los estudios de base cognitivista, solo se entienden en el marco de la tradición anglosajona, desarrollada sobre todo en Norteamérica. Por lo general, en la investigación fraseológica de tradición europea, este tipo de consideraciones nunca han tenido especial prominencia puesto que, desde la década de los 70 del siglo pasado, la mayor parte de los lingüistas y fraseólogos coinciden en reconocer el carácter motivado de las locuciones y otras clases de unidades fraseológicas<sup>20</sup>, así como su estatus de unidades lingüísticas fijadas en el lexicón (Dobrovól'skij y Piirainen 2005b: 32-33)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Concretamente, se señala que la mayoría de estas unidades lingüísticas están motivadas semánticamente en el sentido de que “[they are] at least partly transparent with regard to conceptual links between their lexical structure and their actual meaning (often being based on a comprehensible metaphor)” (Dobrovól'skij y Piirainen 2005b: 33).

<sup>21</sup> En efecto, la mayor parte de los estudios fraseológicos con una orientación cognitiva desarrollados en el ámbito del español no refutan las aportaciones clásicas sobre los conceptos de ‘unidad fraseológica’ y, más en concreto, de ‘locución’, elaboradas por lingüistas y fraseólogos como Casares (1992 [1950]) y Zuluaga (1980), y más recientemente por Corpas Pastor (1996), Penadés Martínez (2012a, 2015a) y Ruiz Gurillo (1998, 2001), entre otros. Por el contrario, su propósito es abordar algunos de los aspectos más relevantes de los fraseologismos, sirviéndose de los postulados cognitivistas, especialmente de la concepción de los fenómenos de la metáfora y la metonimia. En este sentido, la idea que constituye el eje central de la investigación fraseológica con un enfoque cognitivo en España gira en torno al proceso de creación de los significados idiomáticos de las unidades fraseológicas, a partir de la existencia de una serie de esquemas metafóricos y metonímicos subyacentes. A lo largo de este primer capítulo, especialmente en § 1.7.2, § 1.8.3. y § 1.9.2., se presentan las aportaciones principales que se sitúan en esta línea de autores como Forment Fernández (2002), Iñesta y Pamies (2002), Mellado Blanco (2013), Olza Moreno (2009, 2011a, 2011b), Pamies Bertrán (2002, 2010) y Penadés Martínez (2010).

Como ya hemos señalado, desde el cognitivismo no se pretende ofrecer una definición de las locuciones en sentido estricto, sino dar cuenta de su naturaleza conceptual y aportar una caracterización general de sus propiedades, sobre todo semánticas, pero también sintácticas, morfológicas y discursivas. En este sentido, las aportaciones cognitivistas generalmente coinciden en señalar los siguientes aspectos como rasgos definitorios del concepto de ‘locución’:

- Estatus no solamente lingüístico, sino también cognitivo.
- Motivación de su significado idiomático.
- Participación de procesos metafóricos y metonímicos en su formación.
- Composicionalidad semántica parcial de algunas locuciones.
- Posibilidades de variación morfosintáctica y léxica.
- Importancia del componente icónico.

A continuación, se presenta una revisión de distintas caracterizaciones que se han ofrecido sobre las locuciones desde la óptica del cognitivismo, donde mostramos los rasgos que se ponen de relieve según cada autor. En una de las contribuciones más tempranas en el ámbito de la Lingüística cognitiva, Langacker (1987: 25) señala la inadecuación en definir las locuciones como expresiones semánticamente opacas y fijas en su forma y, entre sus características principales, destaca la naturaleza simbólica – rasgo compartido con el resto de unidades del sistema lingüístico según la Gramática cognitiva–, la convencionalidad de su uso y las posibilidades de variación sintáctica y léxica que ofrecen:

To regard an idiom as opaque or as primarily a fixed phrase is [...] simplistic. It is more accurately seen as a complex of semantic and symbolic relationships that have become conventionalized and have coalesced into an established configuration. We can plausibly suppose that this configuration of relationships might be recognizable even when anaphora disrupts the normal shape of an idiom, or when its component words are split up and used in grammatical constructions such that they do not form a contiguous linear sequence: an idiom may be recognized as a unit that is to some degree independent of a specific overt morphemic arrangement, even if one such arrangement is far more familiar and hence more “usual” than the others.

Para Nunberg *et al.* (1994: 494 nota 7), una descripción adecuada del concepto de ‘locución’ debe ser más amplia que aquellas que solo aceptan como tal las combinaciones de palabras no composicionales, pero más restrictiva que las que llegan

a incluir en esta clase las combinaciones de palabras libres. Partiendo del rechazo de una definición categorial de las locuciones, proponen enfocar esta tarea teniendo en cuenta que estas ocupan una parte en un espacio léxico multidimensional y que poseen una serie de propiedades de distinta naturaleza. Entre ellas, destacan: a) la convencionalidad (acuerdo por parte de una comunidad de habla de que una locución tenga un significado y uso determinado y no otros); b) el carácter figurado (participación de metáforas, metonimias, etc. en su configuración); c) la restricción de combinaciones (limitación del número de construcciones sintácticas en las que puede aparecer); d) la proverbialidad (descripción de situaciones que forman parte de nuestra realidad a partir de su semejanza o relación con cosas concretas); e) el alto grado de informalidad (la variación diafásica suele corresponderse con registros informales o coloquiales); y d) la expresividad (los juicios de valor o la afectividad que normalmente conlleva su significado) (Nunberg *et al.* 1994: 492-493).

Según estos autores, la identificación de estas seis dimensiones de las locuciones no implica que todas ellas, a excepción de la convencionalidad, deban estar necesariamente presentes para que una locución sea considerada como tal. En este sentido, se aportan ejemplos como *by dint of* (en español, *a fuerza de*<sup>22</sup>), que no poseen un carácter figurado, u otros como *render unto Caesar* (en español, *al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios*), que no presentan restricciones diafásicas, y no por ello dejan de pertenecer a esta clase de unidades fraseológicas (Nunberg *et al.* 1994: 493).

Centrando la atención en las propiedades semánticas de las locuciones, se indica que sus significados idiomáticos se caracterizan por tres rasgos: la convencionalización,

---

<sup>22</sup> En estas tesis, los equivalentes fraseológicos en español de las locuciones inglesas se han establecido a partir del *Cambridge Dictionary English-Spanish* (CADIENSPA), del *Diccionario castellano e inglés de argot y lenguaje informal* (DICIALI), de *The Oxford Spanish Dictionary/Gran diccionario Oxford* (TOSDI); de *Oxford Dictionaries Online English-Spanish* (OXDICON), y del *Diccionario bilingüe de modismos inglés-español, español-inglés* (DIBIMOD). Para establecer los equivalentes de las locuciones francesas se ha utilizado el *Larousse Grand Dictionnaire Français-Espagnol, Espagnol-Français/Larousse gran diccionario español-francés, francés-español* (LAGRADIC) y el *Larousse Dictionnaire Bilingue Français-Espagnol* (LADICBI); y para establecer los equivalentes de las locuciones catalanas, se han tomado como referencia el *Diccionari català-valencià-balear* (DICAVALA) y el *Diccionari de la llengua catalana* (DILLEC). Las definiciones de las locuciones inglesas se han tomado de los diccionarios monolingües *Cambridge Dictionary of English* (CADIEN) y *Longman Dictionary of English Idioms* (LONDICEI). Por otra parte, las definiciones de las locuciones españolas se extraen, principalmente, del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DILEA), aunque también se consulta, en ocasiones, el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (DFDEA).

la opacidad o su contrario: la transparencia, y la composicionalidad parcial (Nunberg *et al.* 1994: 498). De nuevo, podemos observar que son tres de las características que generalmente los autores cognitivistas coinciden en señalar sobre las locuciones. Puesto que estos rasgos están estrechamente vinculados con el concepto de ‘idiomaticidad’, los trataremos en detalle en el apartado dedicado a esta cuestión.

Independientemente de lo anterior, Gibbs (1990, 2002, 2007, 2014a [1993]) dedica gran parte de su obra al tratamiento de las locuciones desde la Lingüística cognitiva y la Psicolingüística, dando especial importancia a su procesamiento e interpretación. En sus trabajos, se pretende demostrar que las locuciones no pueden definirse simplemente como unidades lingüísticas fijas con un significado idiomático opaco. Por el contrario, se reconoce que muchas locuciones son composicionales o analizables semánticamente –al menos, parcialmente–, y que sus significados idiomáticos, lejos de ser arbitrarios, están motivados por las metáforas que subyacen a su formación.

Además, no solamente se señala la existencia de conceptos metafóricos subyacentes a los significados de las locuciones, sino que se reconoce una cierta sistematicidad en su creación: “idioms do not exist as separate semantic units within the lexicon, but actually reflect coherent systems of metaphorical concepts” (Gibbs *et al.* 1997: 142). Todas estas cuestiones –las posibilidades de análisis semántico de las locuciones, su motivación, la participación de la metáfora en su proceso de formación, etc.– serán tratadas detalladamente a lo largo de este capítulo; sin embargo, en el punto en el que nos encontramos, resulta conveniente reparar en que, en los trabajos de este autor se repiten, de nuevo, varios rasgos sobre las locuciones que hemos señalado al principio de este apartado.

Si bien los trabajos sobre fraseología desarrollados desde la Lingüística cognitiva estudian fundamentalmente las unidades fraseológicas que corresponden a la clase de las locuciones, Gibbs (2007: 698-699) amplía el alcance de su objeto de estudio y, remarcando que no pretende ofrecer una definición rígida e inflexible sobre el concepto de ‘unidad fraseológica’, establece de manera general que: “phraseological / idiomatic units convey speaker meaning that cannot be determined by simply adding up the meanings of each word or morpheme”. Este acercamiento al concepto de ‘unidad fraseológica’ pivota en torno a la idea de la no composicionalidad del significado

idiomático; una concepción que, de manera paradójica, se sitúa en una línea considerablemente diferente a la ofrecida por este autor sobre el concepto de ‘locución’.

En la caracterización que ofrecen Kövecses y Szabó (1996: 330-331), las locuciones se abordan fundamentalmente desde una perspectiva que las sitúa en un nivel alejado de lo puramente lingüístico en favor de lo conceptual, pues se basa en el reconocimiento de la motivación conceptual de su significado idiomático, a través de las metáforas y las metonimias subyacentes, las cuales actúan como mecanismos cognitivos que activan una serie de correspondencias entre uno o varios dominios y el significado idiomático.

Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 116-121)<sup>23</sup> proponen un acercamiento a las unidades fraseológicas, y, en concreto, a las locuciones, en el que se destaca especialmente la “composicionalidad motivada” de una gran parte de ellas, esto es, la idea de que, en muchos casos, “la interpretación del todo viene motivada por el significado de sus partes”. Partiendo de esta base, se considera que las locuciones se sitúan en un continuo gradual de lexicalización sintagmática, en el que se distinguen, por una parte, locuciones como *tener las manos atadas* (‘no tener libertad para actuar’) con una estructura interna analizable, en tanto en cuanto los elementos constituyentes contribuyen a la interpretación del significado de la locución; por otra parte, locuciones como *tirar la toalla* (‘abandonar una tarea difícil, dándose por vencido’), con un grado de composicionalidad y de transparencia variable y dependiente del conocimiento enciclopédico del hablante; por último, existen locuciones como *a pies juntillas* (‘sin ninguna duda’), cuya interpretación no es transparente desde una perspectiva sincrónica, y en consecuencia, resultan no composicionales.

Más recientemente, Langlotz (2006a), tomando como referencia los principios de la Gramática cognitiva de Langacker (1987), introduce una concepción de las locuciones como unidades lingüísticas de carácter simbólico y conceptual que se sustentan sobre la base de una especie de redes mentales denominadas *idiomatic activation-sets*, las cuales se definen como:

---

<sup>23</sup> Para referirse a los conceptos de ‘unidad fraseológica’ y ‘locución’, estos autores utilizan indistintamente términos muy variados como *frase hecha*, *frase idiomática*, *modismo* y *expresión convencionalizada*, la mayor parte de los cuales no son utilizados actualmente en la Fraseología cultivada en España.

[...] the mental network that can be potentially activated when an idiom is used. In other words, this mental configuration can be projected onto rich and multidimensional cognitive stimuli to group and encode them in an idiomatic format. In the same way as other linguistic units, an idiomatic activation-set comprises various symbolic and semantic (conceptual) substructures that are associated with the idiom. Put differently, the idiomatic activation-set is a complex mental configuration that consists of several coordinated symbolic and conceptual units that constitute its immanent substructures (Langlotz 2006a: 95).

Basándose en la visión de las locuciones como *mental activation sets*, Langlotz (2006a: 93) da cuenta de una serie de características atribuidas a esta clase de fraseologismos, lo que, según el autor, constituye la tesis central de su trabajo. En esta caracterización de las locuciones, se observan nuevamente referencias a la existencia de una constitución semántica de base figurada, a la motivación y la composicionalidad del significado idiomático, así como a las amplias posibilidades de variación formal que ofrecen.

Para terminar este repaso sobre el concepto de ‘locución’ desde la Lingüística cognitiva, ofrecemos la caracterización presentada por Dobrovól’skij y Piirainen (2010: 74-75), en la que se distinguen dos rasgos formales, a saber, la polilexicalidad y la estabilidad, y dos rasgos semánticos, el de la idiomatidad y el componente icónico, el último de los cuales se tratará más adelante:

Idioms are a subset of phrasal lexemes, on the one hand, because of their constitutive characteristics: polylexicality (i.e. they consist of more than one word) and *stability* (i.e. they are not produced, but reproduced with approximately the same form and meaning). Because of their *idiomaticity*, on the other hand, idioms have much in common with other figurative units in the lexicon. The prototypical idiom (the *figurative idiom*) can be interpreted on two different conceptual levels: on a primary level, i.e. on the level of its “literal” meaning which underlies its inner form, and on a second level, i.e. on the level of its figurative meaning (Dobrovól’skij y Piirainen 2010: 74).

Esta caracterización pone énfasis, por una parte, en las propiedades formales de las locuciones, como criterio que las identifica como un subgrupo dentro de los fraseologismos; por otra parte, en el rasgo semántico de la idiomatidad, que las iguala a otras unidades lingüísticas pertenecientes al lenguaje figurado. Destaca, en este sentido, la atribución del rasgo de la estabilidad –que identificamos con el de la fijación formal–, pues se ha comprobado que desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva, si bien no se invalida esta propiedad fraseológica, tienden a ponerse de relieve precisamente las posibilidades de variación formal que presentan las locuciones.



Asimismo, se señala la importancia del componente de imagen de las locuciones, que actúa como un puente semántico hacia el significado idiomático:

The so-called image component of an idiom takes the role of a semantic bridge between the two levels. [...] What is meant by *image component* is neither the etymology nor the original image, but linguistically relevant traces of an image that is comprehensible for the majority of speakers. It is an additional conceptual link that mediates between the literal reading (fixed in the idiom's lexical structure) and the lexicalized meaning of an idiom (Dobrovolskij y Piirainen 2010: 74-75).

Esta revisión de las principales aportaciones sobre el concepto de 'locución' desde la Lingüística cognitiva ofrece una visión holística de esta clase de unidades fraseológicas desde una perspectiva que rompe considerablemente con el tratamiento que tradicionalmente han recibido<sup>24</sup>. En efecto, a través del prisma cognitivista, las locuciones pasan a adquirir un estatus que, lejos del puramente lingüístico, las sitúa próximas a lo conceptual, en tanto que son consideradas producto de una serie de procesos cognitivos que participan en su formación y en la constitución de su significado idiomático.

#### **1.4. La fijación formal desde la Lingüística cognitiva**

Es sabido que, junto con la idiomática, la fijación formal constituye una de las propiedades fundamentales de las unidades fraseológicas y, por lo tanto, de las locuciones. Entendida habitualmente como la "suspensión, semántica y sintácticamente inmotivada, de la aplicación de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso" (Zuluaga 1980: 99), la fijación formal se manifiesta a través de la existencia de una serie de restricciones sintácticas, morfológicas y léxicas<sup>25</sup>. La presencia de este fenómeno en los fraseologismos no se produce de manera absoluta, sino que, por el contrario, es posible distinguir unidades fraseológicas con mayor y menor grado de fijación formal.

Desde un enfoque cognitivo-pragmático, Mellado Blanco (2013: 317) señala la existencia de un continuo de fijación y variabilidad a lo largo del cual se dispone el

---

<sup>24</sup> Cabe remarcar de nuevo que, dado que la mayor parte de las aportaciones cognitivistas surgen en el seno de la Lingüística desarrollada en el ámbito anglosajón, las posturas tradicionales de las que pretenden desmarcarse solo cobran sentido dentro en ese marco lingüístico.

<sup>25</sup> Véase Corpas Pastor (1996: 23-26), Penadés Martínez (2012a: 36-37) y Zuluaga (1980: 97-98), trabajos donde se recogen los diferentes tipos de fijación formal que se manifiestan en las locuciones.

caudal fraseológico de una lengua. En este continuo, las unidades fraseológicas cuyo grado de fijación es menor presentan un comportamiento morfosintáctico y discursivo relativamente flexible, y admiten una serie de variaciones formales que, por el contrario, son inadmisibles en los fraseologismos más fijos formalmente. Desde una perspectiva en la que la fijación y la variabilidad no se entienden exactamente como fenómenos graduales, sino como conceptos opuestos, Langlotz (2006a: 176) establece que la fijación de las locuciones se corresponde con su limitada flexibilidad léxica y gramatical; mientras que la variación se define como las posibilidades de maleabilidad léxica y gramatical, o sea, como su restringido potencial a conllevar modificaciones en su composición léxica y gramatical<sup>26</sup>.

Aunque pueda resultar paradójico, desde la Lingüística cognitiva, las aportaciones sobre la fijación formal de los fraseologismos, en concreto de las locuciones, van dirigidas precisamente a demostrar la variación formal que muchas de ellas ofrecen<sup>27</sup>. Como señala Langlotz (2006a: 25), este tipo de aportaciones surgen principalmente como respuesta a las dificultades que los generativistas encontraron a la hora de ofrecer una explicación satisfactoria del comportamiento sintáctico de esta clase de fraseologismos. Con el propósito de salvar estos obstáculos, los cognitivistas desarrollan una serie de estudios para explicar el fenómeno de la fijación formal, adoptando una nueva perspectiva según la cual las locuciones dejan de abordarse en términos de unicidad semántica (*semantic-unity*) y en la que se pone de manifiesto la ausencia de restricciones transformacionales de un amplio conjunto de ellas. Concretamente, la Lingüística cognitiva pone especial énfasis, por una parte, en las posibilidades que muchas locuciones ofrecen a la hora de llevar a cabo transformaciones sintácticas y modificaciones en su composición léxica; por otra parte, en su capacidad de productividad semántica y discursiva (Cacciari y Glucksberg 1991; Glucksberg 2014 [1993]; Gibbs 2002, 2007, 2014a [1993]; Cuenca y Hilferty 2013 [1999]).

---

<sup>26</sup> Langlotz (2006a) utiliza los términos *frozenness* y *variability* para referirse a la *fijación* y a la *variación formal* respectivamente.

<sup>27</sup> Este interés de los estudios fraseológicos desarrollados en la Lingüística cognitiva por demostrar la variación intrínseca a muchas unidades fraseológicas no significa que la Fraseología europea no haya considerado este fenómeno, la variación formal, como una característica que, vinculada a la fijación y la estabilidad, también debe atenderse en el estudio de las unidades fraseológicas. Destacan por ejemplo, en este sentido, los trabajos de Alvarado Ortega (2008), Corpas Pastor y Mena Martínez (2003), Koike (2001), Montoro del Arco (2005b), Moon (1998), etc., que tratan la variación fraseológica en lenguas como el español, el inglés y el alemán.

En primer lugar, Gibbs (2002, 2014a [1993]), como ya demostró en trabajos anteriores de autoría compartida, señala que, aunque a primera vista las locuciones parecen estar fijas en cuanto a su composición léxica (*lexically frozen*), muchas de ellas presentan variación en este sentido, en tanto que admiten la posibilidad de sustituir uno de sus elementos por otro sin alterar su significado global. Por ejemplo, la locución *to button your lips* (lit. abotonar los labios; fras.<sup>28</sup> *callarse la boca/cerrar el pico*) puede modificar su composición léxica y originar locuciones con el mismo significado como *to fasten your lips* (lit. atar o abrochar los labios) (Gibbs 2002: 735), del mismo modo que *to break the ice* (lit. y fras. *romper el hielo*) puede producir la variante *to burst the ice* (lit. explotar o rasgar el hielo), sustituyendo el verbo *break* por otro de significado similar o sinónimo como *burst* (Cacciari y Glucksberg 1991: 223). Para el caso del español, Olza Moreno (2009: 75) propone la locución *dar/prestar oídos*, al que añadimos otras locuciones como *agachar la cabeza*, *encenderse la sangre*, *restregar por la cara*, etc., que pueden modificar su composición léxica y originar locuciones con el mismo significado como *bajar la cabeza*, *arder/calentarse/hervir la sangre* y *refrotar por la cara*, respectivamente.

A este respecto, Glucksberg (2014 [1993]: 15) señala que una locución puede presentar variaciones desde un punto de vista léxico siempre y cuando la modificación de uno de sus elementos no impida al hablante reconocerla como variante sinónima de la forma original y siempre que, detrás de este proceso de modificación, no exista una intención comunicativa aparente. Así, las locuciones *to kick the pail*, como variante de *to kick the bucket* (lit. golpear el cubo<sup>29</sup>; fras. *estirar la pata*), y *to spill the peas*, a partir de *to spill the beans* (lit. esparcir las judías; fras. *descubrir el pastel/levantar la liebre*), constituyen ejemplos de locuciones en las cuales la modificación léxica no es aceptable, puesto que provoca confusión en el hablante, quien puede considerar que se trata de un error lingüístico.

---

<sup>28</sup> De ahora en adelante, la abreviatura *fras.* se utiliza para indicar los equivalentes fraseológicos españoles de las locuciones pertenecientes a otras lenguas distintas al español.

<sup>29</sup> La traducción al español del nombre *bucket*, tomado en el significado que tiene en la actualidad, corresponde a *cubo* o *balde*. Sin embargo, en el inglés antiguo (*Old English*) o anglosajón, el nombre *bucket* se refería a una viga o una barra de madera de la que se colgaban los animales para ser sacrificados; este es el sentido con el que se usó originalmente en la locución *to kick the bucket*.

En segundo lugar, además de modificación léxica, algunas locuciones admiten la posibilidad de llevar a cabo transformaciones sintácticas, manifestadas a través de los siguientes fenómenos:

- a. Pasivización, como se observa en la expresión “The law was laid down by John” a partir de la locución *to lay down the law* (lit. establecer la ley; fras. *dar órdenes/sentar cátedra*) (Gibbs (2002: 102). Añadimos, asimismo, el ejemplo “Los caballeros fueron borrados del mapa”<sup>30</sup>, a partir de la locución española *borrar del mapa*.
- b. Cambio de tiempo verbal, como el que se produce en el verbo *to kick* en la locución *to kick the bucket*, que puede dar lugar a expresiones como “One can kick the bucket know”, “One will kick the bucket tomorrow” o “One may have kicked the bucket last week” (Cacciari y Glucksberg 1991: 218), y, de manera análoga, en el verbo *venirse* de la locución *venirse abajo*, cuando esta se inserta en expresiones como “Se está viniendo abajo”, “Se ha venido abajo” y “Se vendrá abajo”<sup>31</sup>.
- c. Topicalización de un elemento, como el del sustantivo *strings* en la locución *to pull strings* (lit. tirar de los cordeles; fras. *mover hilos*) (“Those strings, he wouldn’t pull for you”) (Nunberg *et al.* 1994: 501) y el del sustantivo *boca* en la locución *callarse la boca*, como se observa en: “La/esa boca, te la puedes callar” (Olza Moreno 2009: 75).
- d. Pronominalización, en locuciones como *pedir la luna*, como se observa en el siguiente fragmento: “Todos los proyectos que se hicieron en torno al ferrocarril en la última campaña continúan inmaculados. ¿Será tan difícil ofrecer ponderables sin que parezca política barata?, ¿tenemos acaso cara de pedir la luna a quienes no la tienen?” (Penadés Martínez 2015b: 283).
- e. Elipsis, como se observa en el ejemplo “My goose is cooked, but yours isn’t”, originado a partir de la locución *to cook [someone’s] goose* (lit. cocinar el ganso; fras. *servir de lección*) (Nunberg *et al.* 1994: 501).

---

<sup>30</sup> Todos los ejemplos propios que aportamos en este trabajo se han extraído y, en ocasiones, se han adaptado del *Corpus de referencia del español actual (CREA)* de la Real Academia Española y del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* de Penadés Martínez (2002a).

<sup>31</sup> Consideramos que el cambio de tiempo verbal, más que como una transformación sintáctica, debe verse como una modificación morfológica producto de la naturaleza verbal de las locuciones en que se presenta. La cuestión del cambio de tiempo verbal y del cambio de género y número en las locuciones es tratada por Dobrovol’skij (2007: 809), que denomina este tipo de operaciones *standard morphosyntactic operations* o *inflectional variations*.

En tercer lugar, las locuciones también pueden presentar productividad semántica, entendida como la posibilidad de crear una locución nueva con un significado diferente modificando parcialmente la forma original. A diferencia de la modificación léxica, Glucksberg (2014 [1993]: 15) señala que en los casos de productividad semántica, el hablante sí tiene una intención comunicativa, esto es, pretende transmitir un significado ligeramente diferente al de la locución original mediante la alteración de alguno de sus elementos. Algunos ejemplos de productividad semántica se aprecian en la locución *to spill the beans*, ya presentada anteriormente, la cual puede dar lugar a una nueva locución como *to pour the beans* (lit. verter las judías), en la que el verbo *to pour* modifica el significado original dando a entender que el secreto ha sido revelado a conciencia y de forma ofensiva (Glucksberg 2014 [1993]: 15). Refiriéndose a la misma locución, Gibbs (2002: 737) propone la variante *not to spill a single bean* (lit. no derramar ni una sola judía), en la que se productividad semántica se produce a partir de una negación basada en el significado original de la locución.

A este respecto, Cacciari y Glucksberg (1991: 224) plantean tres tipos de productividad semántica. En primer lugar, la cuantificación<sup>32</sup>, en la locución *three left feet*, en lugar de la forma original *two left feet* (lit. dos pies izquierdos<sup>33</sup>). En segundo lugar, la negación o antonimia, como en la expresión “He always *bit off a bit less than he could chew*”, a partir de la locución *to bite more than you can chew* (lit. morder más de lo que puedes mascar; fras. *meterse en camisa de once varas*). Y por último, la mixta, mediante la cual se producen expresiones como “She tended to *burn her bridges ahead of her*”, a partir de la locución *to burn bridges/boats* (lit. quemar los puentes/barcos; fras. *quemar las naves*). Comprobamos, asimismo, que locuciones españolas como *tapar la boca* y *tener razón* también son semánticamente productivas

---

<sup>32</sup> Como ejemplos de cuantificación, Nunberg *et al.* (1994: 501) toman las locuciones propuestas por Dickinson, *touch a couple of nerves*, *look the third gift horse in the mouth* y *pull yet more strings*, formadas a partir de las originales *touch a nerve*, *look a gift horse in the mouth* y *pull strings* respectivamente. En español, corresponden a la locución *poner el dedo en la llaga*; al refrán *a caballo regalado no le mires el diente*; y a la locución *mover hilos*. Concretamente, este diccionario recoge *mover hilos/tocar todos los resortes/usar sus influencias* como equivalentes de la locución inglesa *pull strings*, que significa ‘to use private or personal influence (to obtain something or to fulfil one’s aims)’. Sin embargo, *mover hilos* no aparece registrada en el DICLOCVER, el DILEA, el DRAE ni el DFDEA. Este último diccionario, no obstante, sí recoge la locución *mover los hilos*, definida como ‘dirigir[lo] o manejar[lo], especialmente a escondidas’, un significado diferente al de la locución *pull strings*.

<sup>33</sup> El equivalente fraseológico español no aparece registrado en los diccionarios bilingües consultados (CADIENSPA; DICIALI; TOSDI; OXDICON; DIBIMOD). Su definición corresponde a: ‘to move in a very awkward way when dacing’.

en tanto en cuanto pueden cuantificarse, dando lugar a expresiones como “Ha tapado *muchas* bocas con su dinero” y “*No tiene ni pizca de razón*”. En este último ejemplo, la locución se ha transformado, además, a la forma negativa.

Por último, Cacciari y Glucksberg (1991: 221) también comprueban que algunas locuciones pueden ser productivas en el discurso, como se observa en el siguiente ejemplo, donde el uso de *barely nudged* solo puede entenderse con referencia anafórica al significado literal del verbo *to kick*, mencionado anteriormente como parte de la locución *to kick the bucket*:

“Tom: Did the old man kick the bucket last night?  
Joe: Nah, he barely nudged it!”<sup>34</sup>.

Olza Moreno (2009: 74 nota 69) propone el siguiente fragmento como ejemplo de productividad discursiva de la locución española *irse la fuerza por la boca*. A través de la pronominalización de la locución en B, se hace una referencia anafórica a la locución utilizada en A<sup>35</sup>. A este respecto, se señala que la pronominalización no solo muestra las posibilidades de variación formal de las locuciones, sino su uso productivo en el discurso:

“A: ¿Has visto cómo me ha amenazado Susana?  
Pero no le voy a hacer ni caso; a esa *se le va la fuerza por la boca*.  
B: Sí, *se le va toda*.”

Añadimos, asimismo, el siguiente ejemplo de productividad discursiva en el que, tanto A como B, se refieren anafóricamente a la locución *tener razón*. Además, con relación a ella, se utiliza, también de manera anafórica, la locución *dar la razón* a través de la forma *dénmela*.

A: ¿Tengo o no *tengo razón*? Si no *la tengo*, nada, pero si *la tengo, dénmela*.  
B: *La tienes*, sí, *la tienes toda*.

---

<sup>34</sup> Traducimos este fragmento de manera literal y en sentido figurado respectivamente como sigue:

Tom: El viejo, ¿**golpeó** el cubo anoche?

Tom: El viejo, ¿**estiró** la pata anoche?

Joe: ¡Qué va! A penas le **dio un empujoncito**.

Joe: ¡Qué va! Apenas la **movió**.

<sup>35</sup> Sin referirse explícitamente a la productividad discursiva de las locuciones, Nunberg *et al.* (1994) también señalan que algunos elementos de las locuciones pueden funcionar como antecedentes anafóricos, como es el caso del sustantivo *tabs* en la locución *to keep tabs on* (en español, *llevar la cuenta*) en la expresión “We though tabs were being kept on us, but they weren’t”. Hay que hacer notar que el uso del equivalente fraseológico establecido no es apropiado en el contexto de la expresión propuesta, puesto que en español la locución *llevar la cuenta* se aplica a cosas y en el ejemplo se trata de personas. En este caso, sería más adecuado traducir *to keep tabs on* haciendo referencia al sentido de controlar o vigilar a alguien.

Si bien la propiedad de la fijación formal es considerada tradicionalmente esencial en las locuciones –incluso con primacía sobre la idiomática en los estudios fraseológicos desarrollados en el ámbito del español, como bien apunta Olza Moreno (2009: 60)–, las aportaciones anteriores son prueba de que, a la hora de abordar el comportamiento morfosintáctico, léxico y discursivo de las locuciones, en la Lingüística cognitiva se centra la atención, precisamente, en la ausencia de fijación de muchas de ellas. Esta observación se apoya en la afirmación que Geeraert, Harald Baayen y Newman (2017: 80) sostienen acerca de los estudios desarrollados sobre esta cuestión: “These studies have illustrated that idioms are not nearly as fixed or rigid in form as previously assumed”. Como se comprobará en el apartado 1.6., dar cuenta de este hecho se vincula con la visión cognitivista sobre la configuración de las locuciones y, al mismo tiempo, la justifica.

### **1.5. La idiomática desde la Lingüística cognitiva**

La mayor parte de la investigación sobre la idiomática desarrollada desde la Lingüística cognitiva está dedicada a formular una teoría que ofrezca una nueva visión de este fenómeno, distanciándose así del tratamiento que ha recibido en la investigación fraseológica tanto en la tradición europea como anglosajona. A este respecto, podemos distinguir tres ideas fundamentales –que a continuación vamos a desarrollar–, relacionadas entre sí, en torno a las cuales gira la concepción de la idiomática según los postulados cognitivistas. En primer lugar, presentamos cómo se pretende acomodar este fenómeno de manera natural en la lengua, enfatizando su regularidad y sistematicidad (Fillmore, Kay y O’Connor 1988<sup>36</sup>; Langacker 1987; Olza Moreno 2009). En segundo lugar, revisamos las aportaciones que, desde la Lingüística cognitiva, evidencian los problemas derivados de las denominadas *teorías tradicionales de la idiomática*, con el propósito de demostrar que la idiomática no puede entenderse exclusivamente en términos de no composicionalidad semántica, puesto que las partes constituyentes de un amplio conjunto de locuciones sí contribuyen a la configuración de su significado idiomático (Cacciari y Glucksberg 1991; Gibbs 2002, 2007, 2014a [1993]; Gibbs, Nayak y Cutting 1989; Lakoff 1987; Langacker 1986; Nunberg *et al.* 1994; etc.). En tercer lugar, se pone de manifiesto la base conceptual que subyace a la idiomática, lo que implica, entre otras cuestiones, que esta deja de ser

---

<sup>36</sup> Esta obra se sitúa concretamente en el marco de la Gramática de construcciones.

concebida como un fenómeno puramente lingüístico (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]; Gibbs 1990, 2007, 2014a [1993], etc.).

Primeramente, en una revisión de la evolución histórica en la concepción de la idiomática, desde los primeros estudios fraseológicos hasta la llegada de la Lingüística cognitiva, Olza Moreno (2009: 37-38) “muestra el paso gradual en los estudios fraseológicos desde una concepción de la idiomática ligada esencialmente a la *anomalía* o *irregularidad* lingüísticas a otra que subraya la *analogía* y *regularidad* apreciables en la configuración del significado de una proporción mayoritaria de unidades fraseológicas (UFS)”. Como se comprobará a continuación, esta nueva concepción de la idiomática se sustenta, por una parte, en el rechazo de la no composicionalidad del significado de un amplio conjunto de locuciones; por otra parte, en el reconocimiento de que existen una serie de procesos cognitivos subyacentes a la creación del significado idiomático que constituyen patrones sistemáticos de idiomática.

Además, la concepción de la idiomática en términos de regularidad lingüística se apoya, asimismo, en los postulados de la Gramática cognitiva de Langacker (1987). Partiendo de la base de que la gramática no constituye un nivel de representación autónomo e independiente, sino que está integrada en el componente semántico en tanto en cuanto las construcciones gramaticales representan la simbolización convencional de la estructura semántica, (Langacker 1986: 1-2, 1987: 2-3), en la Gramática cognitiva, la idiomática, un aspecto, en principio, semántico, se concibe como un fenómeno integrado en la estructura sintáctica de las construcciones gramaticales.

Según Langacker (1987: 1), en las teorías lingüísticas contemporáneas a su tiempo, el lenguaje figurado –que incluye la idiomática, la metáfora y la extensión semántica–, cuando no es ignorado, es abordado como algo especial cuyo tratamiento requiere de dispositivos descriptivos particulares. Desde la Gramática cognitiva, el lenguaje figurado deja de ser concebido como un problema y pretende acomodarse como algo natural y habitual en la estructura gramatical:

Cognitive grammarians [...] assume no clear distinction between literal and figurative language, between idioms and conventional expressions of non-idiomatic sort, or between lexical and grammatical structure; figurative language



is accommodated as an integral facet of linguistic organization, one that can be expected to interact with grammatical process (Langacker 1987: 38).

En este sentido, contrariamente a los postulados favorables a la autonomía de la sintaxis, la Gramática cognitiva sostiene que las locuciones poseen composición semántica susceptible de ser analizada, teniendo en cuenta que su comportamiento gramatical puede depender, en parte, de la medida en la que el contenido semántico es atribuido a los morfemas individuales (Langacker 1987: 38).

En segundo lugar, directamente relacionada con la idea del párrafo anterior, se señala como inadecuada la tradicional tendencia a identificar el fenómeno de la idiomatidad con el de la no composicionalidad semántica (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]; Nunberg *et al.* 1994). Concretamente, Nunberg *et al.* (1994: 498), que recogen un conjunto de definiciones del concepto de ‘locución’ formuladas desde el generativismo, señalan que la correspondencia establecida entre idiomatidad y no composicionalidad no tiene en cuenta importantes dimensiones del primero de estos dos fenómenos. Por su parte, Olza Moreno (2011a), que, como ya hemos apuntado, revisa la concepción de la ‘idiomatidad’ en la tradición fraseológica soviética, germánica, románica y también anglonorteamericana, corrobora de nuevo esta tendencia a enfatizar, al menos, de manera preliminar, “la afinidad existente entre la concepción de *idiomatidad* como no *composicionalidad semántica*” (Olza Moreno 2011a: 171).

A este respecto, refiriéndose a las aportaciones de las corrientes lingüísticas mencionadas, Olza Moreno (2011a: 178) reconoce que, aunque “no es estrictamente falsa la visión [que estas perspectivas tienen] de lo idiomático y de las UFS idiomáticas como aquella esfera en la que prima lo irregular no deja de ser, cuanto menos, un tanto reduccionista”. De manera similar, Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 117-118) afirman que, con la perspectiva cognitivista de la idiomatidad, se pone de manifiesto que “no se debe confundir la no literalidad con la no composicionalidad; simplemente son dos cosas diferentes”; a lo que añaden que “no todo lo idiomático es opaco”.

Así, con “la nueva concepción de la idiomatidad”, como la denomina Olza Moreno (2011a), se rompe el vínculo tradicionalmente establecido entre no composicionalidad e idiomatidad, y esta pasa a abordarse como un fenómeno más complejo en el que intervienen distintas dimensiones. Por una parte, Gibbs (2014a [1993]: 62) considera que las generalizaciones teóricas sobre la naturaleza de la

idiomaticidad desde perspectivas lingüísticas diferentes al cognitivismo han sido incompletas, ya que los trabajos desarrollados sobre esta cuestión se han limitado a estudiar la presencia de este fenómeno en un número reducido de locuciones, lo que impide dar cuenta de su verdadero alcance.

Por otra parte, en el trabajo de Nunberg *et al.* (1994: 498), la idiomaticidad se aborda como un fenómeno multidimensional compuesto por tres propiedades: a) la convencionalidad relativa, determinada por la divergencia que se produce al asociar el significado idiomático de la locución y el que derivaría si lo predijéramos a partir del significado de sus elementos cuando aparecen aislados y de las operaciones de composición semántica; b) la opacidad o transparencia, correspondientes a la capacidad de percibir la motivación del uso de los elementos constituyentes; y c) la composicionalidad, entendida como el grado<sup>37</sup> en el que el significado idiomático, una vez que es conocido, puede ser analizado a partir de la contribución del significado de sus partes.

Remarcando la importancia de la convencionalidad como dimensión fundamental en la idiomaticidad, se considera que los significados de las locuciones no pueden predecirse teniendo en cuenta únicamente el significado extrafraseológico de los elementos constituyentes y sus condiciones de uso cuando estos no aparecen dentro de la locución, sino que deben conocerse las convenciones que determinan su uso y el de cada una de sus partes (Nunberg *et al.* 1994: 495-496). Además, se destaca que no debe confundirse la convencionalidad con la no composicionalidad, puesto que hay locuciones que suponen convenciones especiales como por ejemplo la locución inglesa *to spill the beans* (en español, *descubrir el pastel* o *levantar la liebre*) y que, al mismo tiempo, son composicionales, puesto que, una vez conocido su significado idiomático, es posible detectar cierta composicionalidad en los elementos constituyentes (Nunberg *et al.* 1994: 499)<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Obsérvese esta primera referencia a la composicionalidad como un fenómeno que se concibe en términos graduales.

<sup>38</sup> Es importante destacar que, para Nunberg *et al.* (1994), la composicionalidad se entiende como un fenómeno que puede producirse siempre y cuando se conozca el significado idiomático de antemano; una visión sobre la composicionalidad compartida por otros autores como Dobrovól'skij (2007: 807-808). En esta concepción de la composicionalidad observamos que el criterio establecido para determinar la existencia o la ausencia de tal fenómeno en los fraseologismos está sujeto a la competencia lingüística del hablante, esto es, a su mayor o menor capacidad para identificar que los elementos constituyentes del fraseologismo contribuyen a su significado idiomático. Sin embargo, no parece adecuado que un

Así, a pesar de la habitual asociación entre idiomática y no composicionalidad, Nunberg *et al.* (1994: 500) sostienen de nuevo que este vínculo es inadecuado, puesto que no tiene en cuenta otros aspectos de la idiomática, y apuntan que hay razones significativas para aceptar que las partes de muchas locuciones adquieren un valor semántico que contribuye a la interpretación del significado global de la locución. Las razones que justifican esta afirmación se basan especialmente en la relación establecida entre la composicionalidad semántica y la variación formal y el comportamiento discursivo que presentan las locuciones (§ 1.6.).

Siguiendo el orden establecido al inicio de este apartado, en tercer lugar, cabe remarcar, además, que la idiomática no puede entenderse simplemente en términos lingüísticos, sino que posee una base conceptual (Gibbs 1990, 2002, 2007, 2014a [1993]; Gibbs *et al.* 1997). Esta afirmación se sustenta en el reconocimiento de que es muy posible que los principios de la idiomática estén gobernados por una serie de esquemas idiomáticos organizados, denominados *idiom schemes*, que reflejan el modo en el que conceptualizamos aquellas unidades lingüísticas que poseen un significado idiomático (Gibbs 2007: 716). Estos esquemas idiomáticos se fundamentan en la existencia de metáforas y, en menor grado, de metonimias, ambas entendidas como procesos cognitivos que participan en la organización de nuestro conocimiento (Gibbs 2007: 717).

Con relación a la participación de los procesos metafóricos en la configuración del significado idiomático, Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 119) señalan que “la idiomática se basa en la posibilidad de sacar provecho de facetas asociativas de nuestro conocimiento del mundo con el fin de proyectar la situación que estas representan sobre otra de índole análoga” y añaden que “en muchos casos, estas asociaciones derivan de nuestros modelos cognitivos cuya naturaleza idealizada nos permite sacar el sentido pertinente de la expresión en cuestión”. Esta idea de la idiomática se vincula con la de la motivación de los significados idiomáticos de un amplio conjunto de locuciones; motivación que, como se detalla en el apartado 1.7.2., puede venir dada, en parte, por las metáforas y metonimias subyacentes a su creación.

---

fenómeno que, en teoría, debe ser abordado desde la óptica objetiva del investigador, se traslade al plano del hablante y a su competencia al desarrollar la actividad del hablar. Un caso diferente es el reconocimiento de los significados idiomáticos, que sí constituye una cuestión específica de la competencia de los hablantes.

Esta visión sobre la idiomática como un fenómeno de base conceptual nos lleva de nuevo a la primera idea señalada en este apartado acerca de la regularidad y la sistematicidad de los significados idiomáticos, pues, en palabras de Gibbs (2007: 721), se demuestra, por una parte, que “idioms are not peripheral aspects of language”, y por otra parte, que existen “connections between idioms and more typical grammatical structures and between idioms and pervasive patterns of metaphorical thought”.

### **1.5.1. Clasificación de las locuciones a partir del criterio de la composicionalidad semántica**

Con la concepción cognitiva de la idiomática y su desvinculación de la noción de ‘no composicionalidad semántica’, los conceptos de ‘composicionalidad’ o ‘analizabilidad’ impregnan muchos de los trabajos cognitivistas. En efecto, se ha podido comprobar que el fenómeno de la composicionalidad o analizabilidad semántica aparece como un elemento clave en los estudios cognitivos que abordan aspectos semánticos de las locuciones como es la idiomática de sus significados. De ello da cuenta Dobrovolskij (2007: 808) al señalar en más de una ocasión que, para los lingüistas cognitivistas, el estudio de las posibilidades de análisis semántico de las locuciones se constituye como uno de los aspectos más importantes de la semántica de estas unidades lingüísticas.

En gran parte de estos trabajos se apunta que el significado idiomático de muchas unidades fraseológicas, especialmente de la clase de las locuciones, es, en cierto modo, composicional y susceptible de ser analizado desde un punto de vista semántico (Cacciari 2014 [1993]; Cacciari y Glucksberg 1991; Glucksberg 2014 [1993]; Gibbs 2002, 2007, 2014a [1993]; Nunberg *et al.* 1994). Como apunta Olza Moreno (2011a: 182), las aportaciones cognitivistas sobre la idiomática prestan especial atención a los significados literales de los elementos que configuran las locuciones, tradicionalmente olvidados, ya que, según esta autora, “los significados idiomáticos de no pocas expresiones fijas *sí* pueden deducirse –en un sentido lato– del significado literal de sus elementos”.

Partiendo de esta base, se muestra recurrente la tendencia a ofrecer clasificaciones de las locuciones según la presencia o la ausencia de composicionalidad en sus significados idiomáticos, teniendo en cuenta su estructura semántica y su

posibilidad de análisis semántico. En lo que sigue, presentamos una revisión de distintas clasificaciones y nos detenemos en detallar la perspectiva que se adopta al tratar el concepto de ‘composicionalidad’ en las locuciones, pues no siempre coincide en todos los autores.

Una de las primeras clasificaciones es la ofrecida por Cacciari y Glucksberg (1991: 229-230), que distinguen, por un lado, las locuciones no composicionales, en las cuales no existe una relación perceptible entre los elementos constituyentes de la locución y su significado idiomático; por otro lado, las composicionales, en las que sí es posible discernir algún tipo de vínculo entre los elementos de la locución y su significado. Entendida la composicionalidad desde una perspectiva que se centra en el modo en que el significado de los elementos constituyentes se proyecta sobre el significado idiomático global de la locución, se diferencian tres clases de locuciones composicionales: a) las analizables opacas (tipo AO), en las que, si bien las relaciones entre los elementos y el significado global puede ser opaco, el significado de las partes constituyentes sí influye tanto en su interpretación como en su uso (*to kick the bucket*); b) las analizables transparentes (tipo AT), en las que las relaciones entre los elementos y el significado de toda la locución son claras, por la transparencia de las proyecciones metafóricas entre los significados literales de los elementos y el significado idiomático que adquieren (*to spill the beans*); y c) las casi-metafóricas (M), en las que el referente literal de la locución es en sí mismo un ejemplo prototípico del significado idiomático (*to give up the ship* –lit. fras. *abandonar el barco*– y *to carry coals to Newcastle* –lit. llevar carbón a Newcastle; fras. *llevar leña al monte*–)<sup>39</sup>.

A partir de esta clasificación, Glucksberg (2014 [1993]: 13) establece que, en las locuciones completamente composicionales, el significado literal de los elementos constituyentes se proyecta directamente sobre el significado idiomático que adquieren dentro de la locución, como sucede en la locución *to pop the question* (lit. explotar o estallar la pregunta; en español: *proponer matrimonio*<sup>40</sup>), en la cual se produce una proyección directa entre, por una parte, los conceptos de ‘explotar’ y ‘preguntar de

---

<sup>39</sup> Una propuesta de clasificación similar, pero en la que también se tienen en cuenta aspectos relacionados con el procesamiento y la interpretación de las locuciones, puede encontrarse en Glucksberg (2014 [1993]: 3-6).

<sup>40</sup> A pesar de que el equivalente español de la locución inglesa *to pop the question* recogido en el TOSDI y OXDICON no corresponde a una unidad fraseológica, añadimos la locución *pedir la mano* como posible equivalente fraseológico.

repente, de improviso’; y por otra, entre las nociones de ‘pregunta’ y ‘propuesta de matrimonio’. Por el contrario, en las locuciones menos composicionales, los elementos no se proyectan individualmente sobre el significado idiomático de la locución; sino que, como se observa en la locución *to kick the bucket*, la correspondencia se produce entre la configuración formal de la locución concebida como un todo y su significado correspondiente a ‘morir’. Como se comprobará en el siguiente apartado, estas consideraciones explican parte del comportamiento morfosintáctico y discursivo que presentan las locuciones según su grado de composicionalidad.

Por su parte, Gibbs (2014a [1993]: 62) establece que el criterio que determina la composicionalidad de una locución reside en el hecho de que sus elementos constituyentes tengan significados, literales o figurados, que contribuyan a la interpretación del significado idiomático de la locución<sup>41</sup>. Según este autor, la composicionalidad semántica se entiende en términos graduales ya que muchas locuciones pueden presentar grados intermedios en sus posibilidades de análisis semántico o, lo que es lo mismo, ser parcialmente composicionales (Gibbs 1990: 423). A partir de esta idea, se plantean tres tipos de locuciones: a) las composicionales (*decomposable*), cuyos elementos constituyentes permiten acceder en cierto modo al significado idiomático de la expresión, como sucede en locuciones como *to spill the beans* y *to pop the question*; b) las no composicionales (*nondecomposable*) como *to kick the bucket* y *to shoot the breeze* (lit. disparar la brisa; fras. *darle a la lengua/darle a la sinhuera*), en las que sus elementos no contribuyen a la interpretación figurada del significado de la locución; y c) las raramente composicionales (*abnormally decomposable*) como *to carry a torch* (lit. llevar una antorcha; fras. *estar perdidamente/locamente enamorado*<sup>42</sup>), en las que el acceso al sentido idiomático (‘to suffer from unrequited love for’) es posible a partir de sus elementos, pero conlleva ciertas dificultades. En otras palabras, el sustantivo *torch* no permite acceder directamente, pero sí de manera metafórica, al estado anímico de quien está enamorado.

---

<sup>41</sup> A diferencia de Cacciari y Glucksberg (1991) y Gibbs (2014a [1993]), otros autores, como Blumenthal (2010: 150), consideran que el criterio que determina la composicionalidad de las locuciones no puede explicarse en términos objetivos, sino que depende del saber lingüístico del individuo y, por tanto, de factores subjetivos. De nuevo, consideramos inadecuado asignar al hablante, en lugar de al investigador, la tarea de determinar la composicionalidad de los fraseologismos, puesto que el hecho de no abordar este fenómeno en términos objetivos implica que no se está procediendo científicamente en el estudio de una disciplina como la Fraseología.

<sup>42</sup> En español, el equivalente fraseológico de la locución inglesa *to carry a torch* corresponde a una colocación.

En el trabajo de Nunberg *et al.* (1994) encontramos una concepción distinta sobre la composicionalidad. Como ya ha sido señalado anteriormente, para estos autores, la composicionalidad únicamente se produce cuando, una vez que es conocido el significado idiomático de la locución, es posible identificar la contribución de los elementos constituyentes. Por ejemplo, si conocemos el significado idiomático de la locución *to pull strings* ('to exploit personal connections'), nos encontramos en un punto en el que somos capaces de atribuir correspondencias entre los elementos *pull* y *strings* y la denotación que cada uno de ellos adquiere en la locución, ya que es posible percibir que cada constituyente se refiere metafóricamente a un elemento en la interpretación (§ 1.4.). En palabras de Langlotz (2006a: 26-28), esta concepción sobre la composicionalidad idiomática se entiende en términos de *top-down analysability* o *post-compositional analysis* y se define como “the fact that with some idioms elements of the idiomatic meaning can be distributed over the literal constituents”.

A pesar de que Nunberg *et al.* (1994: 496-497) también entienden la composicionalidad en términos graduales, en su trabajo únicamente distinguen dos clases de locuciones: por una parte, los sintagmas idiomáticos (*idiomatic phrases*), cuya interpretación no puede atribuirse a sus partes constituyentes y, en consecuencia, están almacenados en nuestro lexicón mental como sintagmas unitarios; por otra parte, las expresiones combinadas idiomáticamente (*idiomatically combining expressions*)<sup>43</sup>, que incluyen aquellas locuciones cuyos elementos presentan rasgos identificables del significado idiomático, lo que no implica que sean transparentes ni que los hablantes sean capaces de comprender por qué cada elemento recibe una interpretación figurada determinada.

Teniendo en cuenta precisamente si la posibilidad de análisis semántico de las locuciones es percibida por los hablantes una vez que ya conocen su significado idiomático o si, por el contrario, se tiene conciencia de ello aún sin conocer su significado de antemano, Cacciari (2014 [1993]: 38-39) ofrece otra organización semántica de las locuciones, atendiendo a un criterio basado en la existencia de un continuo desde la opacidad hasta la transparencia que presentan las locuciones. Así, se distinguen cuatro clases de locuciones: a) las opacas totales; b) las transparentes retrospectivamente, es decir, transparentes una vez que se conoce su significado; c) las

---

<sup>43</sup> Este tipo de locuciones se corresponden con las denominadas *locuciones composicionales*, un término que Nunberg *et al.* (1994: 496) evitan porque puede llevar a confusión.

transparentes directamente, en las que los significados de los componentes conducen a la interpretación idiomática de toda la expresión; d) las transparentes figuradamente, correspondientes a locuciones que o bien funcionan como vehículos metafóricos, o bien están compuestas por otras locuciones o por partes presentes en otras locuciones.

Una visión próxima a la presentada en Nunberg *et al.* (1994) sobre el concepto de ‘composicionalidad’ es la que aporta Dobrovol’skij (2007: 807-808), para quien la composicionalidad es un fenómeno de “segunda naturaleza”, en el sentido de que el reconocimiento de la autonomía semántica de algunos constituyentes de las locuciones se produce *ex post factum*. En palabras de este autor:

To be able to handle an idiom as a “combining expression” [decomposable or analizable] the speakers have to know the actual meaning of a given idiom, i.e. the knowledge of the overall meaning of the idiom is the mandatory prerequisite for ascribing quasi-autonomous meanings to its constituents (Dobrovol’skij 2007: 807).

Para Dobrovol’skij (2007: 808), las posibilidades que una locución ofrece a ser analizada semánticamente, lo que únicamente puede darse una vez que esta es conocida, se entiende como una especie de homomorfismo entre la estructura del significado idiomático y la de la metáfora subyacente. En este sentido, el homomorfismo se concibe como la posibilidad de asociar las partes constituyentes de una locución con la parte correspondiente manifestada en el significado idiomático. En cualquier caso, sin oponerse a la existencia de un amplio conjunto de locuciones cuyos significados pueden considerarse, en cierto modo, composicionales, se remarca la existencia de otras muchas locuciones en las que no es posible atribuir significados independientes a los elementos constituyentes.

En efecto, Dobrovol’skij (2007: 808) sostiene que cuestionarse si existen locuciones composicionales o no es una pregunta cuya respuesta permanece abierta, puesto que requiere de estudios empíricos adicionales que analicen las locuciones de un amplio conjunto de lenguas diferentes<sup>44</sup>. A lo que añade la imposibilidad de dar una respuesta en términos lingüísticos ya que la composicionalidad semántica, tal y como la concibe este autor, se trata de un fenómeno fundamentalmente conceptual que depende sobre todo de la estructura de la metáfora subyacente a cada locución. Efectivamente,

---

<sup>44</sup> La respuesta es, en cierto modo, previsible, dado que muy posiblemente en las lenguas existirán locuciones no composicionales junto a otras composicionales.



una de las pruebas que evidencia las diferencias existentes entre las locuciones composicionales y las no composicionales ha sido aportada por distintos experimentos de base psicolingüística que, sobrepasando los límites de lo puramente lingüístico, analizan el procesamiento, la comprensión y la interpretación de los significados de las locuciones (Dobrovól'skij 2007: 808), experimentos que revisamos en el apartado siguiente.

### **1.5.2. Procesamiento e interpretación del significado idiomático de las locuciones**

Muchos de los trabajos cognitivistas sobre el significado de las locuciones, en particular sobre el fenómeno de la idiomaticidad, se fundamentan en el desarrollo de estudios de base psicolingüística que revelan la manera en la que procesamos e interpretamos las unidades fraseológicas y, en concreto, las locuciones. Al respecto, Baranov y Dobrovól'skij (2009: 103) señalan que este tipo de investigaciones cognitivo-psicológicas contienen un interesante material experimental que nos permiten ir más allá de lo que los estudios estrictamente lingüísticos posibilitan. A pesar de la amplitud de la investigación sobre el procesamiento, la interpretación y la adquisición de los fraseologismos, en esta ocasión únicamente vamos a detenernos en aquellos estudios que, teniendo en cuenta el papel que desempeñan las partes constituyentes de las locuciones, examinan cómo se desarrolla el proceso de comprensión de sus significados idiomáticos.

En la década de los 70 y principios de los 80 se formularon distintas teorías sobre el procesamiento de las locuciones<sup>45</sup> que sostenían que los significados literales de los elementos constituyentes de las locuciones no intervienen en la interpretación del significado idiomático, sino que, por el contrario, las locuciones se interpretan a partir de un proceso de recuperación directa de su significado, puesto que estas se encuentran almacenadas en nuestro lexicón mental como una especie de “palabras largas” (Cacciari y Glucksberg 1991). Estas posturas se muestran acordes con la visión de las locuciones que considera que el significado idiomático es concebido en términos de no composicionalidad y, en consecuencia, las partes constituyentes de la locución ocupan un papel, cuanto menos, secundario.

---

<sup>45</sup> Cacciari y Glucksberg (1991) destacan la *list hypothesis* de Bobrow y Bell, la *lexicalization hypothesis* de Swinney y Cutler, y la *direct access hypothesis* de Gibbs.

Contrariamente a esta visión y de acuerdo con la concepción cognitiva de la idiomaticidad, estudios psicolingüísticos desarrollados posteriormente postulan nuevas hipótesis que intentan demostrar que en el procesamiento de las locuciones sí intervienen los elementos individuales que las constituyen. En este sentido, destaca la *configuration hypothesis* de Cacciari y Tabossi (1988) y la *decomposition hypothesis* de Gibbs, Nayak y Cutting (1989). Por una parte, Cacciari y Tabossi (1988) comprueban que la interpretación idiomática no es directa ni inmediata, sino que se produce una activación del significado literal de las partes constituyentes que se mantiene activada mientras la locución en su totalidad (concebida como una configuración) está siendo reconocida e interpretada. Según esta teoría, cuando se procesan locuciones como *to take the bull by the horns heart* (lit. fras. *coger el toro por los cuernos*) y *to take to heart* (lit. *coger/tomar a corazón*; fras. *tomar a pecho*), la palabra *take* se mantiene activada, del mismo modo que cuando se procesan configuraciones no idiomáticas como “The boy took the book” (Cacciari y Tabossi 1988: 678).

Por otra parte, con la denominada *decomposition hypothesis*, Gibbs, Nayak y Cutting (1989) establecen que los individuos tienden a realizar un análisis composicional durante el procesamiento de las locuciones. Este tipo de análisis no se refiere al significado literal de los componentes, sino al sentido figurado que estos elementos adquieren dentro de la locución. Se trata de sentidos figurados especializados que tenemos almacenados en el lexicón mental y que se activan cuando aparecen en un contexto idiomático (Langlotz 2006a: 36).

Además, los experimentos llevados a cabo demuestran que el grado de composicionalidad semántica de una locución está relacionado con la velocidad con la que se ejecuta su procesamiento. Los resultados obtenidos demuestran que, para comprender una locución, los individuos tienden a realizar un análisis composicional en el que asignan significados independientes a los elementos constituyentes de la locución. Lo que provoca que las locuciones composicionales se procesen más rápido que las no composicionales, puesto que esta tendencia a realizar un análisis composicional interfiere y ralentiza el proceso de comprensión de las locuciones cuyos elementos individuales no contribuyen a su interpretación (Gibbs 2014a [1993]: 64).

Desde la Psicolingüística también se han desarrollado estudios sobre las estrategias cognitivas utilizadas en la interpretación de las locuciones y los resultados

obtenidos demuestran, de nuevo, la importancia de sus elementos constituyentes (Cacciari 2014 [1993]: 39-43). Concretamente, se comprueba que dos de las técnicas más utilizadas son, por una parte, interpretar un elemento de la locución en su significado literal y recurrir a otros de su mismo campo semántico para inferir el significado idiomático global; por otra parte, tener en cuenta el significado de las palabras que componen la locución y, a partir de ahí, deducir su significado idiomático.

Además de lo expuesto hasta el momento, como explica Langlotz (2006a: 40), existen visiones “híbridas” que defienden un modelo de procesamiento de las locuciones simultáneo. Destacan, en este sentido, las posturas de Gibbs (1990) y Titone y Connine (1999), según las cuales, tanto el significado literal resultante de la suma de los elementos constituyentes de la locución como el significado idiomático permanecen activados y se procesan al mismo tiempo. Según estas dos concepciones, todos los elementos se asocian a representaciones semánticas y, en los casos en los que hay más de una posible representación válida para uno de los constituyentes o para un conjunto de ellos, el criterio de selección de la interpretación correcta –literal o idiomática– depende de la interacción de las representaciones semánticas y del contexto (Langlotz 2006a: 40).

Gibbs (1990: 428) se refiere a este modelo como una especie de carrera de caballos entre los dos niveles de interpretación semántica: el literal y el idiomático, en la que, al final, se selecciona la interpretación más apropiada. Esta visión se muestra coherente con los resultados obtenidos en los experimentos anteriores sobre el tiempo de procesamiento de las locuciones y, a este respecto, se señala que:

This horse-race model can be extended to account for the reading-time advantage of decomposable over nondecomposable idioms by suggesting that the literal and figurative meanings of decomposable idioms work together to facilitate people's speeded responses to these phrases. On the other hand, processing the literal meanings of semantically nondecomposable idioms as (sic) uninformative and interferes with people's comprehensions of these phrases (Gibbs 1990: 428).

Por su parte, para Titone y Connine (1999: 1966), tanto la visión no composicional de las locuciones como la composicional tienen deficiencias y, en consecuencia, proponen un modelo conciliador de ambas posturas, según el cual, durante el proceso de comprensión de las locuciones, estas presentan rasgos propios tanto de las combinaciones de palabras fijas como de las secuencias de palabras

composicionales. En este modelo se toma como base la propuesta de Nunberg *et al.* (1994), según la cual, como hemos señalado anteriormente, dos de las propiedades de los significados idiomáticos de las locuciones son la composicionalidad y la convencionalidad.

A este respecto, Titone y Connine (1999: 1667) aceptan que el significado literal de las palabras que constituyen las locuciones se activa durante el proceso de comprensión y que influye en él, especialmente en las locuciones composicionales; sin embargo, remarcan que, independientemente de este hecho, los hablantes pueden identificar la unicidad del conjunto de elementos que constituyen una locución y reconocer de inmediato su significado a través de un proceso de recuperación directa, sobre todo, en el caso de las locuciones no composicionales. La adecuación de este modelo es puesta de manifiesto en el trabajo de Langlotz (2006a) al señalar que:

By characterising idioms in probabilistic terms as conventionalised patterns of word co-occurrence whose direct meaning retrieval is dependent on the key-based recognition of the mentally entrenched standard configuration, [this] model offers an appropriate psycholinguistic framework to capture the complex cognitive status of idioms (Langlotz 2006a: 43).

Por último, tras esta breve revisión de las principales teorías psicolingüísticas desarrolladas sobre el procesamiento y la interpretación de las locuciones, podemos concluir con tres ideas fundamentales que han sido señaladas por Langlotz (2006a: 53). En primer lugar, queda demostrado que muchas secuencias de palabras idiomáticas son descompuestas en el momento de su procesamiento. En segundo lugar, parece lógico afirmar que existe una correspondencia entre la diversidad que presentan las configuraciones semánticas internas de las locuciones de una lengua, –configuraciones determinadas por la idiomaticidad, la composicionalidad, la motivación, etc.– y la diversidad de los procesos para su comprensión y producción. En tercer lugar, como consecuencia de lo anterior, el tratamiento que reciben las locuciones no puede reducirse a considerarlas como un todo compacto, sino que deben reconocerse como representaciones mentales complejas que se desarrollan en varios niveles de representación semántica y estructural.

## 1.6. Relación entre la variación formal y la composicionalidad semántica

Como ha sido expuesto en el apartado dedicado a la fijación formal (§ 1.4.), en los trabajos de corte cognitivista existe una tendencia a remarcar precisamente la ausencia de fijación de muchas locuciones y a poner de relieve las posibilidades de variación formal que ofrecen. Esta tendencia se relaciona y, al mismo tiempo, se sustenta en la concepción relativa al significado parcialmente composicional de muchas locuciones; una concepción que atribuye cierta autonomía semántica a los elementos constituyentes de la locución, con la consiguiente capacidad de llevar a cabo variaciones léxicas y morfosintácticas. A este respecto, Nunberg *et al.* (1994: 503) señalan que la ausencia de restricciones formales, manifestada en las posibilidades de modificación léxica, cuantificación, topicalización, elipsis y anáfora, es una muestra clara de que es posible identificar los significados de los componentes de muchas locuciones, los cuales interactúan entre ellos semánticamente. En la misma línea, para Mellado Blanco (2004: 158), el carácter autónomo de los constituyentes de algunos fraseologismos puede comprobarse mediante la capacidad que tienen de modificar su configuración léxica, pero también de llevar a cabo transformaciones sintácticas, como pronominalizarse en el discurso.

Desde la Lingüística cognitiva, la variación formal de las locuciones y su configuración semántica no constituyen dos campos de estudio totalmente independientes, sino que el vínculo entre la variación y la composicionalidad de las locuciones se aborda generalmente desde una perspectiva según la cual se produce una relación directamente proporcional entre ambos fenómenos, basada en el grado de variación y el grado de composicionalidad que presentan las locuciones. Dicho de otro modo, se considera que aquellas locuciones que poseen un mayor grado de composicionalidad semántica, permiten más alteraciones en su composición léxica, presentan mayor flexibilidad sintáctica y productividad discursiva; mientras que aquellas cuyo significado es menos composicional o no son semánticamente analizables, presentan mayor fijación formal y carecen de estas posibilidades (Cacciari y Glucksberg 1991; Cuenca y Hilferty 2013 [1999]; Gibbs 2002, 2007, 2014a [1993]; Langlotz 2006a, 2006b; Nunberg *et al.* 1994)<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Más adelante señalamos cómo algunos autores como Dobrovol'skij (2007) y Langlotz (2006a) matizan el vínculo establecido entre estos dos fenómenos.

En este sentido, Gibbs (2014a [1993]: 61-64, 2002: 737) propone la locución *to kick the bucket* como ejemplo para demostrar que las locuciones semánticamente no composicionales no admiten ni modificación léxica (*\*to kick the pail*, *\* to boot the bucket* o *\* to punt the bucket*) ni transformaciones sintácticas como la pasivización (*\*the bucket was kicked by John*)<sup>47</sup>. En lo que concierne a la productividad semántica, Gibbs (2002: 102) considera que esta también puede estar determinada en parte por el grado de composicionalidad semántica de la locución, mientras que Cacciari y Glucksberg (1991: 224) afirman que la productividad semántica es un fenómeno independiente tanto de la flexibilidad léxica y sintáctica como de la composicionalidad semántica. Como prueba de esta afirmación estos autores proponen la locución no composicional *by and large* (en español, *en líneas generales*) y demuestran que presenta cierta productividad semántica (*by and not-so-large*; en español, *en líneas no tan generales*) y discursiva, en tanto que se puede utilizar en una intervención remarcando únicamente uno de los elementos de la locución, en este caso, *large* (Cacciari y Glucksberg 1991: 231-232).

A partir de lo anterior, Cacciari y Glucksberg (1991: 232) y, posteriormente, Glucksberg (2014 [1993]: 20) llegan a plantear la posibilidad de que las locuciones puramente no composicionales no existan. Es decir, siempre que uno de los componentes de la locución mantenga cierta relación funcional con el significado global de la expresión o siempre que pueda alterarse alguno de sus componentes (tanto léxica, como sintácticamente), la locución pasa a adquirir el estatus de combinación de palabras composicional y, en consecuencia, de uso productivo en el discurso.

Retomando la relación entre la composicionalidad semántica y la variación formal, Glucksberg (2014 [1993]: 13-14) señala que la composicionalidad de una locución no debe entenderse como una condición necesaria ni suficiente para determinar el potencial de variación y de productividad que presenta, sino que existen factores no

---

<sup>47</sup> Conviene remarcar que, mientras Gibbs utiliza la locución inglesa *to kick the bucket* para demostrar la imposibilidad de llevar a cabo transformaciones sintácticas en las locuciones no composicionales, Cacciari y Glucksberg (1991: 218) se sirven de este mismo ejemplo para demostrar que esta locución sí puede sufrir variaciones, al menos en lo referente al tiempo del verbo *to kick*, como hemos señalado anteriormente (§ 1.4.). Es posible que la causa de esta divergencia de opiniones resida en que, para Gibbs, *to kick the bucket* es una locución no composicional mientras que, para Cacciari y Glucksberg, se incluye en la clase de las locuciones composicionales opacas. Según Olza Moreno (2009: 78 nota 77), esto demuestra, además, la subjetividad presente en los criterios que determinan la composicionalidad o la no composicionalidad de los significados idiomáticos. Añadimos, además, los ejemplos que Geeraert, Harald Bayern y Newman (2017: 80) proponen para demostrar que las locuciones no composicionales, como *to kick the bucket*, también pueden modificarse: “no buckets have been kicked” y “when his parents kicked their gold-plated bucket”.

formales más relevantes, entre ellos, el conocimiento general asociado al significado de la locución y las reglas del discurso. Como ejemplo de ello propone la locución inglesa *to pop the question* y plantea que poner en plural el elemento *question* en una comunidad cultural monógama resultaría, cuanto menos, extraño puesto que, dentro de nuestro contexto cultural, normalmente se pide matrimonio una sola vez en la vida y a una única persona. Por el contrario, si el conocimiento general del individuo que utiliza esta locución fuera el propio de una cultura bígama, el elemento *question* podría aparecer en plural sin provocar extrañeza y, en consecuencia, se habría producido una variación de la forma canónica de la locución.

En una línea similar, Dobrovol'skij (2007: 811) plantea una serie de cuestiones que matizan y restringen el vínculo directo establecido entre estos dos fenómenos. Por una parte, se considera que las posibilidades de análisis semántico de una locución no es la única condición necesaria para que esta admita variaciones formales, sino que es necesario que el elemento sobre el que se produce la variación, además de poseer cierta autonomía semántica, presente un estatus referencial claro. Por ejemplo, aunque las dos expresiones inglesas siguientes: “John *spilled the beans* (about his girlfriend)” y “John *spilled the beans* that his girlfriend once worked for the CIA”, son correctas, la segunda de ellas resulta extraña a oídos de un hablante nativo porque el elemento *beans*, referido al secreto revelado, no se utiliza de forma referencial, sino que precisa de una proposición relativa que lo modifique, por lo que el secreto no es conocido hasta el momento del habla, cuando, después de usar la locución, se explicita de qué se trata (Dobrovol'skij 2007: 811).

Por otra parte, se proponen tres criterios adicionales para determinar las posibilidades de variación de una locución. En primer lugar, no todas las variaciones dependen de la configuración semántica interna que presenta una locución, sino únicamente las denominadas “*systematic syntactical operations*”<sup>48</sup>; en segundo lugar, es

---

<sup>48</sup> Interpretamos que este tipo de operaciones corresponden a transformaciones morfosintácticas como la pasivización, la topicalización de un elemento, la modificación atributiva, etc., que están determinadas hasta cierto punto por la configuración semántica interna de las locuciones. Este tipo de operaciones se diferencian de otras que tienen que ver con el comportamiento discursivo de la locución, como el cambio de género, número y persona gramatical, las cuales son independientes de la semántica interna de la locución, puesto que, en este caso, lo que se está tratando son sus posibilidades de análisis sintáctico, no semántico. La independencia de la posibilidad de análisis semántico de una locución respecto a su capacidad para llevar a cabo este último tipo de operaciones se demuestra en que las locuciones no composicionales también pueden llevarlas a cabo: “Just the same as semantically decomposable idioms [...], most non-decomposable expressions undergo standard morphosyntactic operations or inflectional

necesario que existan condiciones contextuales que exijan la presencia de tales variaciones con una intención comunicativa determinada; en tercer lugar, existen convenciones de uso y preferencias en el discurso que limitan las variaciones de una locución a pesar de que sean potencialmente posibles, por la naturaleza semántica interna que presenta.

De la relación ente variación y posibilidad de análisis semántico, Dobrovol'skij (2007: 812) concluye que únicamente es posible establecer con seguridad la siguiente idea: que en la constitución interna de las locuciones pueden distinguirse elementos que son, hasta cierto punto, semánticamente autónomos, los cuales pueden llevar a cabo operaciones sintácticas, del mismo modo que si formaran parte de cualquier otra estructura sintáctica. Sin embargo, prosigue el lingüista ruso, no es posible hacer predicciones concretas sobre la relación entre las posibilidades de análisis semántico y el comportamiento discursivo de las locuciones puesto que, por una parte, existen varios factores influyentes que hay que tener en cuenta; por otra parte, las modificaciones son heterogéneas por naturaleza y, además, el potencial de variación de una locución está vinculado con cuestiones de procesamiento y representación, que dependen directamente del conocimiento del hablante y son, por tanto, subjetivas.

De lo anterior se desprende que, para abordar la configuración semántica interna de las locuciones, conviene centrar la atención en otros aspectos distintos a su comportamiento discursivo como son su estructura metafórica y su motivación (Dobrovol'skij 2007: 812). A este respecto, si bien no es posible predecir el comportamiento discursivo de locuciones concretas a partir de sus posibilidades de análisis semántico, aquel no es arbitrario, sino que, en palabras de Dobrovol'skij (2007: 815), "it reveals a certain cognitively based dependence on relevant conceptual and semantic properties, above all, the structure of the underlying metaphor".

Una concepción similar a la expuesta por Dobrovol'skij se presenta en Langlotz (2006a: 176-179), donde se propone un modelo lingüístico cognitivo sobre la variación formal de las locuciones, con el propósito de dar cuenta de la sistematicidad que ofrecen las *variaciones fraseológicas*, entendidas estas como aquellos usos que se apartan del uso estándar o común de la locución según lo que se considera su forma canónica. En

---

variations, which are normal for their word-class and necessary to meet the embedding conditions" (Dobrovol'skij 2007: 809).



este modelo, Langlotz (2006a: 193-194) plantea que no todas las locuciones presentan el mismo potencial de variación, sino que este está determinado por su organización formal y semántica, y por el nivel de motivación y las posibilidades que ofrecen para ser analizadas semánticamente, teniendo en cuenta, además, su configuración conceptual subyacente.

De lo expuesto en este apartado, se concluye que, en principio, es posible apuntar a una relación directamente proporcional entre el grado de composicionalidad semántica de las locuciones –entendida en el sentido de que sus elementos poseen cierta autonomía semántica y, por tanto, pueden ser modificados léxica, morfológica y sintácticamente– y las posibilidades de variación formal que ofrecen. Sin embargo, esta ecuación simplifica una cuestión en la que, como se ha comprobado, intervienen otros factores relacionados tanto con la naturaleza de las variaciones y las convenciones de uso de una locución como con la configuración semántica interna, determinada por la estructura conceptual y los procesos metafóricos subyacentes, y la motivación del significado idiomático.

### **1.7. La motivación de las unidades fraseológicas**

El fenómeno de la motivación constituye uno de los aspectos centrales en gran parte de los estudios fraseológicos desarrollados desde la Lingüística cognitiva. Entre los postulados cognitivistas, la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales de Lakoff y Johnson (1980) y, especialmente, la teoría del lenguaje figurado convencional de Dobrovól'skij y Piirainen (2005b) se conciben como dos herramientas de análisis fundamentales en el análisis de la motivación de las unidades fraseológicas, en particular de las locuciones. En este apartado ofrecemos una muy breve aproximación al concepto de 'motivación' en el marco de la Lingüística en general y en el de la Fraseología en particular, y nos centramos en cómo se aborda su tratamiento desde la óptica de la Lingüística cognitiva específicamente.

#### **1.7.1. La motivación lingüística y fraseológica**

La cuestión de la motivación de las unidades lingüísticas, cuyos antecedentes se remontan a las reflexiones filosóficas y literarias de la Antigüedad Clásica, ha despertado el interés de filósofos e intelectuales durante siglos; un interés que pervive

hasta la actualidad, pues esta cuestión continúa siendo objeto de estudio de lingüistas contemporáneos (Penadés Martínez y Díaz Hormigo 2008: 51-52). De entre las aportaciones modernas a la motivación, destaca la figura de Saussure, quien, al defender la arbitrariedad del signo lingüístico, ya reconoce cierto grado de motivación en determinados casos. El lingüista suizo distingue lo arbitrario absoluto de lo arbitrario relativo y establece una diferencia entre los signos que son “radicalmente arbitrarios”, esto es, inmotivados, y los que son “relativamente motivados”, en los que “interviene un fenómeno que permite reconocer grados en lo arbitrario sin suprimirlo” (Saussure 1971 [1916]: 219).

Los trabajos sobre el concepto de ‘motivación’ se han ido sucediendo con el paso del tiempo, aportando, en algunos casos, clasificaciones tipológicas sobre este fenómeno. Destaca el estudio de Ullmann (1974: 136-137), en el cual se establece que las palabras motivadas son aquellas “cuya forma no es puramente fortuita a los ojos del hablante” y se distinguen tres tipos de motivación: a) la motivación fónica, producida cuando “los sonidos que forman [la palabra] imitan la impresión auditiva que constituye [su] significado”, como en el verbo *piar*; b) la morfológica, presente en aquellas palabras “con una estructura transparente, [que] se explica por sus componentes”, como el sustantivo *cantante*, a pesar de que el verbo *cantar* y el sufijo *-ante* no sean motivados; y c) la semántica, en unidades lingüísticas que sufren un transposición metafórica que motiva su uso figurado, como la palabra *moscón*, empleada para designar al hombre que intenta ligar con una mujer, cuya motivación se fundamenta “en el revolotear de las moscas, semejante al movimiento del hombre en torno a la mujer” (Ullmann 1974: 157 nota 9).

Esta clasificación es ampliada posteriormente por Casas Gómez (2002: 106 nota 113) al añadir dos tipos más de motivación: d) la terminológica, referida al lenguaje técnico-científico, en el que un significante se identifica con la cosa creada; y e) la motivación por tabú lingüístico, producida al “atribuir psicológicamente un poder intrínseco a las palabras, cuyos significantes se relacionan directamente con las realidades por ellos designadas”.

A pesar de las continuas contribuciones que se han realizado sobre esta cuestión, Penadés Martínez y Díaz Hormigo (2008: 51) apuntan que no se ha logrado establecer una definición del concepto de ‘motivación’ que englobe todas las unidades lingüísticas

motivadas y, en consecuencia, las dos autoras citadas proponen definir la *motivación lingüística* como:

Una relación entre el significante y el significado de una unidad lingüística, relación surgida de la vinculación de la unidad lingüística que resulta motivada ya sea con otras unidades de la lengua (motivación morfológica), ya sea con la realidad extralingüística (motivación fonética) o ya sea con la realidad extralingüística y con otras unidades de la lengua simultáneamente (motivación semántica). Además, una vez establecida la vinculación, la relación entre significante y significado es percibida como *causal* bien por el investigador, bien por el hablante o por ambos (Penadés Martínez y Díaz Hormigo 2008: 61-62).

Antes de pasar a tratar el estudio de la motivación en las unidades fraseológicas, conviene señalar que una de las propiedades de la motivación lingüística es su inestabilidad, pues “la consideración de su existencia o no existencia depende de que se adopte una perspectiva diacrónica o sincrónica” (Penadés Martínez y Díaz Hormigo 2008: 63). A este respecto, no debe confundirse el estudio de la motivación etimológica u origen de una unidad lingüística, en cuyo caso se requiere una perspectiva diacrónica, de la motivación sincrónica, la cual abordamos especialmente en esta ocasión.

Por una parte, adoptando un punto de vista diacrónico, cabe remarcar la existencia de unidades lingüísticas, y por extensión, de unidades fraseológicas, que, en un momento determinado, estuvieron motivadas pero que, con el paso del tiempo, se han ido oscureciendo hasta perder la motivación, de modo que han pasado a ser percibidas por el hablante –que no por el investigador– como desmotivadas u opacas (Penadés Martínez y Díaz Hormigo 2008: 63). En este sentido, González Rey y Veiga Levray (2002: 21) señalan la importancia de tener en cuenta la evolución diacrónica de las expresiones lingüísticas puesto que, en muchos casos, por limitarse a la adopción de una perspectiva sincrónica o por desconocer los orígenes, podemos considerar que un fraseologismo es opaco y usarlo como desmotivado o atribuirle una pseudo-motivación<sup>49</sup>.

Por otra parte, desde una perspectiva sincrónica, la motivación lingüística de las unidades fraseológicas “permite enfocar la posible sistematicidad y productividad en los mecanismos de creación, comprensión y uso de los fraseologismos, más allá de la

---

<sup>49</sup> Según estas autoras, “la desmotivación es un concepto puramente lingüístico, ya que, para el hablante, el signo siempre tiene que tener algún sentido, siempre tiene que estar motivado”, esto es, “la lengua siempre está motivada para el usuario y cuando ésta se desmotiva, él la remotiva” (González Rey y Veiga Levray 2002: 18 y 21).

particular etimología de cada una de ellos” (Iñesta y Pamies 2002: 87). Esta distinción entre diacronía y sincronía, en lo que concierne a la motivación fraseológica, queda claramente reflejada en la siguiente afirmación de Iñesta y Pamies (2002: 86): “El significado de la mayoría de locuciones está motivado independientemente de que etimológicamente estas sean consideradas “metáforas congeladas” o “nuevas””.

Ahora bien, el hecho de distinguir entre dos posibles perspectivas –bien diacrónica, bien sincrónica– desde las que abordar el estudio de la motivación de las unidades fraseológicas pierde importancia si se sigue una línea de análisis estrictamente cognitivista. Según Dobrovol’skij y Piirainen (2005b: 82, 2006: 36), desde el punto de vista de la Lingüística cognitiva no se considera relevante diferenciar entre ‘motivación sincrónica’ y ‘derivación etimológica’, puesto que ambos fenómenos se fundamentan en operaciones conceptuales perfectamente comparables. Por ello, al analizar la motivación de unidades lingüísticas figuradas como muchas de las locuciones no es posible excluir, en principio, aspectos relacionados con su origen etimológico, ya que este puede influir tanto en su significado como en sus restricciones de uso según el contexto (Dobrovol’skij y Piirainen 2005b: 82-83, 2006: 36)<sup>50</sup>.

Siguiendo el razonamiento expuesto por Dobrovol’skij y Piirainen (2005b, 2006), en un análisis de un corpus de locuciones no solo se podrían examinar sus características formales y su configuración semántica interna, a partir del estudio de su proceso de formación y de la motivación de sus significados idiomáticos, sino que, en la medida de lo posible, convendría aportar información sobre su origen o etimología real. Consideramos que estos datos complementarían y enriquecerían los aportados acerca de los aspectos formales y semánticos del conjunto de locuciones seleccionadas y, en definitiva, permitirían obtener un análisis lo más completo posible sobre las propiedades y el comportamiento de estas unidades lingüísticas.

---

<sup>50</sup> Esta visión difiere de la aportada por Lakoff (1987: 451-452), para quien el verdadero origen de la mayor parte de fraseologismos resulta desconocido por los hablantes y, en consecuencia, la única información etimológica relevante en el procesamiento y la interpretación de las locuciones es la denominada “folk etymology” (etimología popular). Para Lakoff, este tipo de etimología –que no es la etimología real– se refiere a la motivación que relaciona una locución con su significado mediante la imagen convencional que le asociamos, el conocimiento que tenemos sobre ella y las metáforas conceptuales subyacentes a su formación. La cuestión de la etimología popular es un tema que, al igual que el de la motivación, ha sido ampliamente tratado en los estudios lingüísticos. Sin embargo, en esta tesis únicamente nos limitamos a aportar la referencia de Lakoff sobre este fenómeno, sin detenernos a abordarlo desde la perspectiva de la Lingüística o de la Semántica.

De manera análoga a lo expuesto sobre los continuos trabajos acerca del concepto de ‘motivación’ en el ámbito de la Lingüística, en lo que concierne al campo concreto de la Fraseología, el estudio de la motivación también se muestra recurrente a lo largo del desarrollo de la investigación fraseológica. Como señalan Dobrovol’skij y Piirainen (2006: 28), la idea que apunta a la motivación de gran parte de los fraseologismos no es nueva, sino que los estudios fraseológicos más tempranos desarrollados en la tradición europea ya sostenían que no nos encontramos ante unidades lingüísticas “congeladas” y arbitrarias, sino motivadas por diferentes tipos de conocimiento.

Concretamente, en las primeras contribuciones de la escuela soviética queda patente la relevancia de la noción de ‘motivación’, al establecer el carácter motivado o inmotivado de las distintas combinaciones fijas de palabras como criterio básico para su clasificación (Tristá 1985: 71). Las aportaciones sobre la motivación de las unidades fraseológicas se han ido sucediendo con el paso de los años y han ganado una especial relevancia en aquellos trabajos desarrollados desde la óptica del cognitivismo, hasta el punto de convertirse en uno de los aspectos fundamentales en el análisis semántico de las unidades fraseológicas desde esta perspectiva lingüística.

Como bien indican Penadés Martínez y Díaz Hormigo (2008: 59), las aportaciones sobre la motivación fraseológica se han desarrollado especialmente desde un punto de vista que la relaciona con los procesos de creación de los fraseologismos y con sus propiedades semánticas, concretamente con la propiedad de la idiomática, según especifica Penadés Martínez (2006). Por una parte, en el marco de la tradición fraseológica europea, son muchas las voces que coinciden en afirmar que el vínculo existente entre la motivación y la idiomática se manifiesta, en palabras de Penadés Martínez (2006), en el siguiente sentido:

Cuando el significado de una unidad fraseológica no puede establecerse a partir de los significados de sus componentes, o el fraseologismo no tiene un homófono literal, se considera que la unidad en cuestión es idiomática, no motivada, mientras que, en el caso de poder fijar una relación entre los componentes de la unidad fraseológica y su significado global, o si ésta cuenta con un homófono literal, se entiende que esa unidad es motivada, independientemente de que idiomática y motivación sean fenómenos graduables y no aspectos

manifestados bajo la forma presencia / ausencia del rasgo (Penadés Martínez 2006: 6)<sup>51</sup>.

Por otra parte, al abordar la motivación de las unidades fraseológicas en relación con su proceso de creación se adopta una perspectiva en la que, en consonancia con los postulados cognitivistas, el pensamiento y la naturaleza motivada del lenguaje constituyen las bases fundamentales. En este sentido, la participación de una serie de mecanismos transpositores como la metáfora, la metonimia, la comparación, etc., así como de otros factores de orden más general como los sistemas de creencias y valores culturales, las imágenes convencionales y los esquemas figurativos, se consideran los responsables de originar el cambio semántico a partir de una transferencia de base figurativa que da lugar a fraseologismos motivados, esto es, transparentes o semi-transparentes (Corpas Pastor 1996: 121-125).

La motivación fraseológica tal y como se ha presentado en los párrafos anteriores corresponde a la motivación de tipo semántico; sin embargo, algunos fraseologismos pueden presentar otro tipo distinto de motivación e incluso un único fraseologismo puede estar motivado de diferentes maneras (Penadés Martínez 2006: 11-12). En concreto, no resulta sorprendente encontrar locuciones motivadas fonética y semánticamente al mismo tiempo, pues es posible advertir la presencia de metáforas o metonimias subyacentes a las distintas formaciones onomatopéyicas; y, mucho menos, considerar que todas ellas están motivadas morfológicamente por ser “una combinación de unidades, una especie de compuesto en el fondo” (Penadés Martínez 2006: 11). Como prueba de ello, Penadés Martínez (2006: 7-11) explica y ejemplifica de qué manera las cinco clases de motivación que se han señalado anteriormente –motivación fonética, morfológica, semántica, terminológica y por tabú lingüístico– se ven perfectamente reflejadas en una selección de locuciones del español.

Recopilamos, a continuación, algunas de estas unidades fraseológicas, agrupadas según el tipo de motivación predominante que les subyace:

---

<sup>51</sup> Algunos autores que sostienen esta visión son Corpas Pastor (1996: 119-125), Mellado Blanco (2004: 41-47) y Zuluaga (1980: 128-134). Sin embargo, como se muestra en lo que sigue de este apartado, en los estudios fraseológicos desarrollados desde la Lingüística cognitiva, la motivación subyacente a la mayor parte de fraseologismos no parece influir directamente en la carga idiomática de sus significados. Asimismo, para Pamies Bertrán (2014: 35-36), es necesario distinguir claramente la idiomatidad de la motivación, pues los considera factores independientes. Concretamente, “la idiomatidad resulta de una ecuación entre el todo y las partes, en cambio, la motivación afecta a la existencia, conocida o no, de una conexión entre la imagen literal y el sentido figurado, ambos tomados en su totalidad”.

- Unidades fraseológicas con motivación fonética, como *chin chin*, cuya motivación viene dada por el sonido que se produce al chocar dos copas cuando brindamos; *hacer chis*, en la que se produce una asociación entre el sonido del elemento *chis* y el ruido producido al orinar; *ni mu*, en la cual el sonido *mu* se relaciona con la voz del toro y de la vaca, y la ausencia de esta voz se interpreta metafóricamente como el hecho de no articular palabra.
- Unidades fraseológicas con motivación morfológica, como *a la perfección*, *con frecuencia* y *en apariencia*, en las que sus elementos nucleares constituyentes muestran la transparencia de sus significados correspondientes: ‘perfectamente’, ‘de manera frecuente’ y ‘aparentemente’, de manera respectiva.
- Unidades fraseológicas con motivación semántica: *a oscuras*, *al frente* y *entre bastidores*. A través de un proceso metafórico, es posible acceder a los significados ‘en completa ignorancia’, ‘encabezando o dirigiendo a un grupo de personas’ y ‘reservadamente o sin que el hecho trascienda al público’, a partir de los significados ‘ausencia de luz’, ‘posición delantera’ y ‘situación en la que se está fuera del escenario de una representación teatral y no se es visto por la audiencia’.
- Unidades fraseológicas con motivación terminológica: la colocación *bien jurídico* y la locución *daño emergente*, por la identificación de su significante con la realidad extralingüística referida.
- Unidades fraseológicas con motivación por tabú, como *dar por el culo*, *no haber más cojones* y *tener un polvo*. Puesto que los lexemas simples *culo*, *cojones* y *polvo* ya son ejemplos de interdicción lingüística, convierten las locuciones donde se insertan en locuciones interdictas y, por consiguiente, motivadas.

### **1.7.2. La motivación lingüística y la motivación fraseológica en la Lingüística cognitiva**

No es nada nuevo señalar que, según los principios fundamentales de la Lingüística cognitiva, la motivación en la lengua se presenta como un fenómeno ciertamente más común y frecuente de lo que tradicionalmente se ha considerado. En este ámbito destaca la propuesta de Radden y Panther (2004: 16-23) sobre una clasificación taxonómica de la motivación lingüística, a partir de la cual y desde una perspectiva didáctica, Boers y Lindstromberg (2006: 309-313) distinguen tres tipos de motivación. El primer tipo se

refiere a las conexiones entre los posibles significados de una unidad lingüística (*meaning-meaning connections*), conexiones que, centradas en el polo semántico de la unidad, explican fenómenos como la polisemia, las extensiones de significado por metáforas y la creación de redes radiales de significados. El segundo tipo concierne a las conexiones formales (*form-form connections*), que se manifiestan en el polo formal mediante los fenómenos de la aliteración, la asonancia y la rima. Por último, el tercer tipo se aplica a la relación entre la forma y el significado de la unidad lingüística (*form-meaning relations*) y se manifiesta cuando la motivación se produce entre el polo fonológico y el semántico.

La mayor parte de los estudios sobre la motivación lingüística desarrollados desde la perspectiva cognitiva se ocupan de analizar este fenómeno en el nivel semántico (*meaning-meaning connections*), una circunstancia que se extiende a la investigación sobre la motivación fraseológica específicamente. En este caso, si bien el interés principal gira en torno a la motivación semántica de los fraseologismos, también se reconoce que la motivación de estas unidades puede producirse por factores de tipo fonético y de tipo conceptual<sup>52</sup>, así como por casos especiales de motivación basados en estereotipos, en metáforas que se apoyan en gestos –denominadas *kinegramas*– y en juegos de palabras (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 87-89 y 98-102)<sup>53</sup>. Sin embargo,

---

<sup>52</sup> La motivación fonética y la motivación conceptual se agrupan bajo la denominada *motivación indexical* (*index-based motivation*). El primer tipo de motivación, la fonética, se refiere a aquellos casos en los que algunos rasgos de la estructura fónica se corresponden con determinados rasgos presentes en el significado del fraseologismo, mientras que el segundo tipo, la motivación conceptual, se da en aquellos casos en los que la organización conceptual del fraseologismo corresponde a la estructura conceptual que subyace a su significado (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 88). Como ejemplos de locuciones motivadas conceptualmente se proponen *how long is a piece of string?* (utilizada para indicar, de manera humorística, que no es razonable que el interlocutor espere una respuesta más precisa por parte del hablante, puesto que hay muchas respuestas posibles) y *is the Pope a Catholic?* (empleada para indicar que la respuesta a la pregunta realizada por el interlocutor es obvia y afirmativa). Según Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 89), “in cases of conceptual indexation, the motivational basis is a parallelism to the violation of certain pragmatic principles at the level of the literal reading, which results in the actual meaning”. Concretamente, en las dos locuciones anteriores se produce una violación de la máxima de la cooperación de Grice, ya que no se puede preguntar por una cuestión que o bien no tiene respuesta, o bien su respuesta es obvia (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 89). Junto con la motivación indexical, estos autores distinguen la motivación icónica y la motivación simbólica, estas dos últimas de tipo semántico, que se abordan de manera detallada más adelante.

<sup>53</sup> Ejemplos de locuciones, propuestos por Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 98-102), para cada uno de los tres tipos de motivación señalados son *to go Dutch with someone* (en español, *pagar a escote / pagar a pachas*), basada en un antiguo estereotipo según el cual, para los británicos, los holandeses son personas frugales, parcas; *to be rubbing one's hands (with glee/delight)* (en español, *frotarse las manos*), en la que el gesto en sí mismo ya expresa el significado de la locución; y *to turn on the waterworks* (en español, *echarse a llorar como una magdalena*), cuya motivación se explica por la polisemia de la palabra *waterworks*, que en español se refiere bien a una planta de tratamiento y depuración de agua, bien a las vías urinarias, y por la interpretación de las lágrimas como un líquido similar al agua.



dado que la mayor parte de la investigación sobre la motivación fraseológica desde el cognitivismo se concentra, como ya hemos indicado, sobre la motivación de base semántica, dedicamos a ella lo que sigue de este apartado.

La motivación semántica de los fraseologismos, en concreto de las locuciones, puede caracterizarse desde la perspectiva cognitiva del modo siguiente: “the motivation is based on a link between the inner form of the idiom (the primary reading) and its actual meaning, the link being plausible to the speaker / hearer” (Dobrovol’skij y Piirainen 2005b: 87). En la misma línea, el planteamiento de Langlotz (2006b: 91) concibe la motivación en estos términos: “motivation captures the language user’s ability to re-establish a meaningful semantic link between the two conceptual domains [source and target domains] that define the bipartite semantic structure [literal reading and idiomatic reading] of an idiom”. De esta aproximación cognitiva a la motivación no debe desprenderse que el significado idiomático es deducible o predecible a partir de los constituyentes de la locución, sino que es posible remotivar la locución una vez que el hablante conoce su significado y, en consecuencia, percibir la relación entre la lectura literal y el significado idiomático como transparente (Langlotz 2006b: 91). Esta idea ya queda contemplada por Lakoff (1987: 448-453), al especificar que, cuando se afirma que las locuciones idiomáticas son motivadas, esto no implica que sean predecibles, sino, únicamente, que existe un nexo que motiva la relación entre una locución y su significado. Tal como se detalla a continuación, este nexo reside, principalmente, en la imagen mental que proyectan los componentes de la locución, el conocimiento asociado a ella y las metáforas subyacentes.

La relación de motivación referida por los autores citados arriba responde a la existencia de unos lazos conceptuales que conectan la forma de la locución con su significado y que, al mismo tiempo, permiten percibir la locución en cuestión como transparente, al menos de manera parcial (Dobrovol’skij 2007: 790). Según Lakoff (1993: 211), existen una serie de patrones fijados en nuestro sistema conceptual a través de los cuales podemos explicar el proceso de formación de gran parte de las locuciones y desestimar, así, su tratamiento como un fenómeno producto del azar. Concretamente, la relación entre una locución y su significado idiomático, mediante la existencia de un vínculo conceptual, se justifica por la participación de una serie de procesos cognitivos metafóricos y metonímicos de base experiencial sobre los que

se sustenta su génesis así como por las imágenes convencionales asociadas (Lakoff 1987: 446-453).

Siguiendo estas ideas de Lakoff sobre la motivación, Kövecses y Szabó (1996: 330) establecen que esta se concibe como un fenómeno en el que, a partir de mecanismos cognitivos como la metáfora, la metonimia y el lenguaje convencional, se relacionan los dominios de conocimiento con los significados idiomáticos. De acuerdo con estas aportaciones, podemos afirmar que la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales de Lakoff y Johnson (1980) se convierte en una herramienta fundamental para examinar el proceso de formación de las unidades fraseológicas así como para analizar su motivación desde la perspectiva cognitiva<sup>54</sup>. Sin embargo, a pesar de que las metáforas y las metonimias constituyen una base fundamental del análisis de la motivación fraseológica desde el cognitivismo, no son los únicos aspectos que arrojan luz sobre esta cuestión. En efecto, la motivación de una unidad fraseológica raramente viene dada por un único mecanismo cognitivo, sino que, por lo general, intervienen dos o más mecanismos (Kövecses y Szabó 1996: 340).

A partir de un análisis cognitivo sobre la motivación de la locución inglesa *to spill the beans* elaborado por Lakoff (1987: 446-453), Langlotz (2006a: 46) señala que las imágenes convencionales asociadas a los fraseologismos y el conocimiento conceptual evocado por la denominada “literal-scene”<sup>55</sup> del fraseologismo constituyen otros dos aspectos que completan el análisis del proceso de la motivación fraseológica. Concretamente, en su análisis, Lakoff (1987: 449) explica que la imagen asociada a esta locución corresponde a una situación en la que hay un recipiente del tamaño de una cabeza humana donde se guardan las judías y en la que el acto de esparcir estas legumbres se produce de manera accidental, dando lugar a un estado de caos y desorden. Naturalmente, esta interpretación no está determinada por los elementos de la

---

<sup>54</sup> En efecto, la motivación de un amplio conjunto de unidades fraseológicas a partir de las metáforas conceptuales subyacentes ha sido demostrada en varios estudios empíricos de base psicolingüística desarrollados especialmente en la última década del siglo XX (Gibbs 1990, 2002, 2014a [1993]; Gibbs, Nayak y Cutting 1989; Gibbs y O’Brien 1990).

<sup>55</sup> El concepto de ‘literal-scene’ se utiliza para remarcar que la motivación de un fraseologismos no se explica a partir de los significados literales de sus constituyentes, sino a partir del conocimiento conceptual asociado al fraseologismo: “[...] these details are conveyed through the image and the conceptual knowledge associated with the literal-scene and not through the meanings of the individual words: the conceptual knowledge transcends the amount of information yielded by the individual meanings of the constituents” (Langlotz 2006a: 46).

locución, sino que se accede a ella mediante las imágenes convencionales y el conocimiento conceptual (Langlotz 2006a: 46). De este análisis se concluye que:

The meaning of the idiom is motivated because the conceptual knowledge associated with the spill-the-beans scene and the metaphorical knowledge provide a link that makes it possible to relate the literal meaning to the idiomatic meaning [...] (Langlotz 2006a: 46).

La necesidad de recurrir a otras herramientas de análisis adicionales en el estudio de la motivación de las unidades fraseológicas se pone de manifiesto explícitamente en la denominada teoría del lenguaje figurado convencional de Dobrovol'skij y Piirainen (2005b). Según estos autores, la motivación semántica de las locuciones se produce de dos maneras distintas, por lo que se distingue, por una parte, la motivación icónica, analizable a partir del conocimiento de las metáforas conceptuales subyacentes y de las imágenes mentales, denominadas "rich images", asociadas al fraseologismo; y por otra parte, la motivación simbólica, vinculada especialmente con el componente cultural (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 87).

La principal diferencia entre los dos instrumentos necesarios para analizar la motivación icónica reside en el nivel de abstracción en el que cada uno de ellos opera. Las metáforas conceptuales, en tanto que modelos metafóricos abstractos, funcionan en un nivel de abstracción superior que el relativo a las imágenes mentales, pues estas últimas se encuentran codificadas en la configuración léxica de la unidad lingüística y surgen directamente de ella, esto es, de la suma de sus elementos constituyentes. Si bien hay casos en los que ambos mecanismos actúan a la par, es posible distinguir, por una parte, locuciones como *to split hairs* (lit. dividir/separar los pelos; fras. *hilar fino*) o *to throw the baby out with the bath (water)* (lit. arrojar el bebé junto con el agua de la bañera; fras. *tirar el grano con la paja/tirar las frutas frescas con las podridas*), en las que las correspondencias metafóricas no tienen un papel relevante, sino que es posible advertir su motivación gracias a las imágenes mentales que asociamos a estas locuciones a partir de los elementos que las constituyen; y por otra parte, locuciones como *to be slow on the uptake* (lit. ser lento al coger, recibir o aceptar algo; fras. *ser corto de entendederas/ser duro de mollera*), en la cual es necesario recurrir al

conocimiento de la metáfora conceptual ENTENDER ES COGER<sup>56</sup> para dar cuenta de su motivación (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 90-91)<sup>57</sup>.

En lo que concierne a la motivación basada en los símbolos, se caracteriza por actuar únicamente sobre uno de los elementos del fraseologismos –a diferencia de la motivación icónica, que generalmente opera sobre todo el fraseologismo en cuestión– y por producirse una correspondencia por similitud entre el concepto simbólico que concentra la carga motivacional y ciertos fenómenos simbólicos de carácter cultural, denominados *símbolos culturales*<sup>58</sup>. Un ejemplo de ello es la colocación inglesa *a sly old fox* (lit. un pícaro zorro viejo; fras. *viejo zorro*), en la que la asociación de la astucia y el ingenio a un animal como el zorro se basa en aspectos culturales propios de la cultura occidental como las fábulas, los dibujos animados y los videojuegos, que frecuentemente vinculan este animal con el hecho de tener cualidades intelectuales notables (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 96).

---

<sup>56</sup> En los equivalentes fraseológicos españoles propuestos no se identifica la presencia de la metáfora ENTENDER ES COGER, sino la metonimia LA PARTE POR EL TODO, a partir de la cual el *entendimiento* y la *mollera*, concebidos como aspectos que nos definen como seres humanos, se utilizan para designar a la persona en su totalidad. Además, metafóricamente, estos dos elementos se relacionan con la ‘inteligencia’, la ‘astucia’ y la ‘perspicacia’, y el hecho de que el tamaño del entendimiento sea corto y el material con el que está hecho la mollera sea duro se asocia con la falta de estas cualidades. Cabe remarcar, sin embargo, que la presencia de la metáfora ENTENDER ES COGER sí se identifica en otras locuciones españolas como *coger la onda* y *cogerlas al vuelo*, ambas con un significado referido a la capacidad de entender algo que, de algún modo, intentaba disimularse.

<sup>57</sup> Con el propósito de analizar de manera sistemática el fenómeno de la motivación, Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 161-185) apuntan la necesidad de recurrir a un instrumento que permita identificar los casos de motivación icónica y distinguirla de los otros tipos de motivación, un instrumento que se materializa en la denominada *modelación cognitiva de la semántica figurada* o, más concretamente, *modelación cognitiva del significado idiomático de las locuciones*, desarrollada en el capítulo 8 del citado trabajo. Una de las mayores aportaciones de este aparato metalingüístico al análisis de la configuración semántica de las locuciones y de su carácter motivado se resume en las siguientes ideas: “[...] All motivating links between the lexical structure of a conventional figurative unit and its actual meaning can be uncovered only if parts of the image structure are taken into account. [...] an analysis that involves specific kinds of world knowledge turns out to be more efficient than an analysis exclusively based on abstract conceptual correspondences” (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 161).

<sup>58</sup> Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 253-283) dedican el capítulo 11 de su obra al tratamiento del simbolismo cultural en el lenguaje figurado. De todas las cuestiones que revisan, en el marco de nuestra investigación resulta interesante destacar dos ideas: en primer lugar, el reconocimiento de una conexión entre los denominados *símbolos del lenguaje natural* y los *símbolos extralingüísticos*, que resulta fundamental para poder analizar y describir la existencia de símbolos culturales en el lenguaje figurado. Esta conexión permite establecer un paralelismo entre fenómenos propios del lenguaje natural, como son las unidades convencionales figuradas –entre ellas, muchos de los fraseologismos, especialmente de la clase de las locuciones– y fenómenos pertenecientes a otros códigos, como los culturales (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 255). En segundo lugar, la concepción de los símbolos culturales como unidades lingüísticas que, para poder ser interpretadas, precisan de un conocimiento cultural específico, denominado *conocimiento simbólico*, y se caracterizan por poseer un mayor grado de convencionalización de base cultural que de iconicidad (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 271).

Como ya ha sido indicado anteriormente con relación a los distintos mecanismos cognitivos que actúan de manera conjunta en la motivación semántica de gran parte de las locuciones, a menudo también se da la actuación combinada de los dos tipos de motivación –icónica y simbólica– que acabamos de señalar, dando lugar al denominado “blending of motivation types” (Dobrovol’skij y Piirainen 2005b: 103-105). Este hecho muestra de nuevo que la motivación semántica de una locución raramente responde a un único tipo de conocimiento, sino que se produce una amalgama de informaciones en diferentes direcciones, y todas ellas deben constituir distintos instrumentos de análisis necesarios para abordar el fenómeno de la motivación fraseológica.

A este respecto, Dobrovol’skij (2007: 794-795) afirma que no es posible establecer qué tipo de conocimiento en concreto determina la relación de motivación en cada locución en particular; sin embargo, a grandes rasgos, sí pueden establecerse dos ideas fundamentales que constituyen la tesis central de la teoría del lenguaje figurado convencional (Dobrovol’skij y Piirainen 2005b): a) “the concepts of basic level of categorisation are more crucial for idiom motivation than the abstract concepts of the superordinate level”; y b) “the culture-specific concepts are, as a rule, more crucial than universal, biologically based concepts” (Dobrovol’skij 2007: 795).

Como muestra de ello, se propone un análisis de la motivación de las locuciones inglesas *to be on cloud nine* (lit. estar en la nube nueve; fras. *estar en la gloria*) y *to be in seventh heaven* (lit. fras. *estar en el séptimo cielo*). Al examinar la motivación de estas dos locuciones, se señala primeramente la presencia de la metáfora FELIZ ES ARRIBA como nexo motivador entre la forma de las locuciones, en concreto entre los elementos *nube* y *cielo*, y el significado idiomático que poseen. Pero, además, se demuestra que gran parte de su motivación se debe al conocimiento conceptual que tenemos sobre la oposición entre ‘cielo’ e ‘infierno’, la cual se corresponde con la oposición entre ‘bueno’ o ‘feliz’ y ‘malo’ o ‘infeliz’. Asimismo, se presta especial atención al significado social, cultural y religioso asociado a los números *siete* y *nueve*, y su recurrencia en locuciones de otras lenguas diferentes al inglés<sup>59</sup>.

A partir de este análisis, quedan demostradas las cuestiones tratadas anteriormente: por una parte, la motivación fraseológica precisa de distintos

---

<sup>59</sup> Este análisis se complementa por el elaborado por Dobrovol’skij y Piirainen (2006: 33-36), recogido al final del apartado 1.9.2.

instrumentos de análisis, pues está estrechamente vinculada con el conocimiento conceptual que tenemos sobre el dominio fuente de la metáfora subyacente, con su iconocidad, con las estructuras conceptuales derivadas de nuestro conocimiento del mundo, con los símbolos culturales de carácter convencional, etc. Por otra parte, retomando las dos ideas generales señaladas anteriormente, de la primera afirmación – “the concepts of basic level of categorisation are more crucial for idiom motivation than the abstract concepts of the superordinate level”– se desprende que conceptos como ‘cielo’ o ‘nube’ y el conocimiento que tenemos sobre ellos tienen un papel más relevante que las proyecciones metafóricas de carácter abstracto producidas entre los dos dominios involucrados en la metáfora FELIZ ES ARRIBA. En cuanto a la segunda aseveración – “the culture-specific concepts are, as a rule, more crucial than universal, biologically based concepts”–, la importancia del componente cultural de los elementos que aparecen en la locución prevalece sobre cualquier tipo de asociación que se realice basada en conceptos universales o determinados por nuestra biología como seres humanos (Dobrovolskij 2007: 795-796).

Queda indicado, así pues, que si se adopta una visión amplia e integradora de las herramientas de análisis necesarias para el estudio de la motivación fraseológica, es necesario combinar distintos tipos de conocimiento: desde el conocimiento relativo a las metáforas y metonimias conceptuales subyacentes a la formación del fraseologismo hasta el conocimiento de tipo conceptual, convencional y cultural que aquel lleva asociado.

## **1.8. La metáfora y la metonimia en la formación de las unidades fraseológicas**

### **1.8.1. La metáfora conceptual**

Dado el carácter cognitivo de la metáfora, no es de extrañar que nuestra vida cotidiana esté llena de metáforas, pues la razón y la comunicación son características básicas que definen nuestro comportamiento como humanos. Nadie se sorprende si, en cualquier medio de comunicación, se lee o escucha una información como “El gobierno ha ganado la batalla contra los sindicatos”. Inmediatamente, todo el mundo entiende que no se ha producido ninguna contienda armada y que, con esta expresión, no se está haciendo referencia a un conflicto bélico, sino a algún tipo de desavenencia o

desacuerdo entre el gobierno y los sindicatos, en el cual el organismo gubernamental ha salido fortalecido.

Con este ejemplo se demuestra la esencia de la metáfora, que, como ya hemos señalado anteriormente, se refiere al hecho de comprender y experimentar un tipo de cosa a partir de otra (Lakoff y Johnson 1980: 5). Retomando la expresión anterior, “El gobierno ha ganado la batalla contra los sindicatos”, el concepto de ‘desavenencia’ pasa a estructurarse, entenderse y representarse en términos del concepto de ‘guerra’<sup>60</sup>. Por este motivo, muchas veces cuando nos referimos a una falta de acuerdo, utilizamos expresiones que, en principio, serían propias de otro dominio, el de guerra, y por lo tanto, nadie siente extrañeza cuando se encuentra con expresiones como: *ganar o perder terreno, cambiar de estrategia, darse por vencido...*

Así, la metáfora permite expresar conceptos pertenecientes a un dominio cognitivo (denominado dominio meta) a través de conceptos propios de otro dominio (dominio fuente), lo que implica la activación de dos dominios cognitivos diferentes –en el ejemplo anterior, el correspondiente al concepto de ‘guerra’ y al de ‘discusión’–. Así, a la expresión metafórica *ganar una batalla* subyace la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, en la cual GUERRA constituye el dominio fuente que se proyecta y se superpone sobre el de DISCUSIÓN (dominio meta). De esta manera, un concepto abstracto como el de ‘discusión’ pasa a ser entendido en términos de ‘guerra’, de naturaleza más concreta y accesible a la mente humana.

- **Las proyecciones metafóricas**

La metáfora permite acceder a conceptos de un dominio diferente al que aparece explícito gracias a una serie de proyecciones metafóricas entre ambos dominios, que pueden ser de dos tipos: epistémicas y ontológicas (Lakoff 1987: 386-388). Las correspondencias ontológicas se dan entre entidades –también acciones o estados (Barcelona 2003b: 3)– del dominio fuente y sus correspondientes en el dominio meta. Por ejemplo, la *guerra* y el *terreno de combate* en el dominio fuente se corresponderían

---

<sup>60</sup> En una revisión crítica de la obra de Lakoff y Johnson (1980), Haser (2005: 148-149) sostiene que el hecho de poder establecer paralelismos entre las nociones de ‘discusión’ y ‘guerra’ no implica que la estructura del primer concepto derive de la del segundo. Por el contrario, plantea la posibilidad de que una discusión y una guerra presentan una estructura común que es independiente de la transferencia metafórica.

con la *discusión* y el *proceso comunicativo* en el dominio meta. Las correspondencias epistémicas, por su parte, se producen entre el conocimiento que tenemos sobre el dominio fuente y el que se correspondería con el que tenemos sobre el dominio meta. En este sentido, una guerra es un suceso bélico en el que se usan armas y una discusión es un acto comunicativo en el que se emplean palabras con cierta tensión o belicismo verbal; en una guerra se confrontan dos o más ejércitos y en una discusión se enfrentan dos o más personas, etc.<sup>61</sup> (Lakoff 1987: 387).

Como señala Lakoff (1993: 208), las correspondencias que se establecen entre los dos dominios implicados en la metáfora son convencionales, esto es, están fijadas en nuestro sistema conceptual. Así, la expresión propuesta anteriormente, *ganar una batalla*, es una buena muestra de cómo conceptualizamos convencionalmente las discusiones de manera metafórica. Según la teoría de la metáfora conceptual, las proyecciones metafóricas se disponen siempre desde el dominio fuente hacia el dominio meta, pero no al contrario, por lo que son consideradas proyecciones unidireccionales (Barcelona 2003b: 6-7; Lakoff y Turner 1989: 131-133). No obstante, existen algunas posturas ligeramente diferentes que sostienen que sí es posible que se produzca una inversión en las proyecciones entre el dominio fuente y el dominio meta, lo que “confirma que la *unidireccionalidad* implícita en el modelo de Lakoff y Johnson no es generalizable a todos los hechos metafóricos” (Pamies Bertrán 2010).

Con el ejemplo de *estrella de mar* y *osa mayor*, Pamies Bertrán (2010) demuestra que en el primer caso se produce una proyección del dominio celestial sobre el dominio animal, mientras que en el segundo sucede lo contrario, lo animal se proyecta sobre lo celestial. De esta manera, el autor justifica la coexistencia de “dos proyecciones conceptuales de direccionalidad opuesta”, esto es, la bidireccionalidad de algunas metáforas. Por su parte, Barcelona (2003b: 7) aborda este mismo fenómeno rechazando la *bidireccionalidad* de la metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES y ejemplificando la posibilidad de que puedan existir dos metáforas conceptuales diferentes: LAS PERSONAS SON ANIMALES y LOS ANIMALES SON PERSONAS. De acuerdo con Lakoff y Turner (1989: 132-133), no existen dos variantes de la misma metáfora, sino dos metáforas distintas, puesto que lo que se proyecta es distinto en cada caso.

---

<sup>61</sup> Los ejemplos aportados sobre las correspondencias ontológicas y epistémicas son propios.



- **Vinculación entre dominios fuente y dominios meta**

En el estudio de la metáfora conceptual se contempla, además, la posibilidad de que una única noción sea expresada metafóricamente de maneras muy distintas. Es decir, un único dominio meta puede ser proyectado metafóricamente por varios dominios fuente, o desde la perspectiva inversa, diferentes dominios fuente pueden proyectarse sobre un único dominio meta. Continuando con el concepto de ‘discusión’, este puede expresarse de manera metafórica mediante distintas metáforas conceptuales, en cada una de las cuales el dominio fuente es diferente, puesto que evoca diferentes aspectos asociados al concepto designado por el dominio meta (Kövecses 2002: 79; Lakoff y Johnson 1980: 87-106).

De acuerdo con esta última idea, en las metáforas UNA DISCUSIÓN ES UN VIAJE, UNA DISCUSIÓN ES UN RECIPIENTE y UNA DISCUSIÓN ES UN EDIFICIO, los distintos dominios fuente se centran en diferentes aspectos del concepto de ‘discusión’. Por ejemplo, la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UN VIAJE subyace a expresiones como “We have **set out** to prove that bats are birds”; “**When we get to the next point**, we shall see that philosophy is dead”; “Our **goal is** to show that hummingbirds are essential to military defensa”, en las que la discusión se concibe como un trayecto con un destino u objetivo; la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UN RECIPIENTE se encuentra presente en expresiones como “Your argument doesn’t have much **content**”; “That argument **has holes in it**”; “I’m tired of your **empty** arguments”, etc., en las que se destaca el contenido y las razones que justifican la discusión; y la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UN EDIFICIO está presente en expresiones como “We’ve got the **framework** for a **solid** argument”; “If you don’t **support** your argument with **solid** facts, the whole thing would **colapse**”; “With the **groundwork** you’ve got, you can **construct** a pretty **strong** argument”, etc., en las que se pone de relieve la estructura de la discusión y la solidez de los argumentos (Lakoff y Johnson 1980: 87-105).

Por su parte, Kövecses (2002: 79-92) demuestra que también existe la posibilidad de que un único dominio fuente pueda caracterizar diversos dominios meta, una cuestión que denomina “scope of metaphor” y que ejemplifica con las metáforas LAS TEORÍAS SON EDIFICIOS, LAS RELACIONES SON EDIFICIOS, LAS CARRERAS SON EDIFICIOS, UNA COMPAÑÍA ES UN EDIFICIO, etc., en las cuales un mismo dominio fuente (los edificios) permite acceder metafóricamente a distintos dominios meta (teorías,

relaciones, carreras, etc.)<sup>62</sup>. Ahora bien, para Kövecses (2002: 81), todos los dominios meta mencionados pueden considerarse “complex abstract systems”, esto es, “a nonphysical domain which has many parts that interact with each other in complex ways”, con lo que el alcance de la metáfora quedaría reducido a una sola metáfora: LOS SISTEMAS ABSTRACTOS COMPLEJOS SON EDIFICIOS.

- **Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas**

Llegados a este punto, conviene diferenciar dos conceptos: el de ‘metáfora conceptual’ y el de ‘expresión metafórica’. En palabras de Lakoff (1993: 209), “the term metaphorical expression refers to a linguistic expression (a word, phrase, or sentence) that is the surface realization of such a crossdomain mapping [in the conceptual system]”. Dicho de otro modo, las expresiones metafóricas son esquemas abstractos que se constituyen en relación con la metáfora conceptual que las agrupa (Cuenca y Hilferty 2013 [1999]: 100). Algunos ejemplos de expresiones metafóricas, correspondientes a las metáforas MORIR ES PARTIR, LAS TAREAS DIFÍCILES SON CARGAS, LAS PERSONAS SON ANIMALES, LA VIDA ES UN VIAJE y EL TIEMPO ES UN OBJETO DE VALOR respectivamente, que proponen Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 100) son:

“Nuestro amigo nos ha *dejado*”.

“Quiero quitarme este *peso* de encima”.

“El muy *burro* me dijo que no sabía resolver el problema”.

“*Va por la vida* sin la más mínima preocupación”.

“El tiempo es *oro*”.

Entre los ejemplos propuestos, identificamos la presencia de una unidad fraseológica, concretamente de la locución *ir por la vida*, en la expresión metafórica “*Va por la vida* sin la más mínima preocupación” y la proverbia *el tiempo es oro*. Como se comprobará posteriormente, no se trata de un caso aislado y a él podemos añadir otras unidades fraseológicas que constituyen expresiones metafóricas, puesto que, como bien señala Lakoff (1993: 211), “many of the metaphorical expressions discussed in the literature on conventional metaphor are idioms”. Retomando las metáforas conceptuales subyacentes a las expresiones planteadas por Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 100),

---

<sup>62</sup> Para ejemplos del concepto de ‘fuego’ como dominio fuente de un amplio conjunto de dominios meta, entre ellos, el enfado, el amor, la imaginación, etc., véase Kövecses y Szabó (1996: 333-334).

podemos aportar otros ejemplos correspondientes a unidades fraseológicas en las que también se encuentran presentes estas metáforas. Así, la locución *llevarse Dios*, en expresiones como “Cuando Dios se llevó a su hijo, la tristeza invadió el hogar”, correspondería a la metáfora anterior MORIR ES PARTIR; *aguantar/pasar por carros y carretas*, en la expresión “La más sencilla dignidad ha abandonado a nuestra clase política, acostumbrada a pasar por carros y carretas”, se basaría en la metáfora las TAREAS DIFÍCILES SON CARGAS; la locución *agachar las orejas* en “Al ser descubierto, el traidor agachó las orejas” se identificaría con la metáfora las PERSONAS SON ANIMALES; y *ganar tiempo*, en “Necesitan ganar tiempo para consolidar su lento despliegue militar”, pertenecería a la metáfora el TIEMPO ES UN OBJETO DE VALOR.

- **La experiencia como base de la metáfora**

Gran parte de los estudiosos coinciden en señalar que la base de la metáfora reside en la experiencia humana, por lo que resulta imposible comprender o representar adecuadamente una metáfora sin tener en cuenta la base experiencial sobre la que se fundamenta (Lakoff y Johnson 1980: 19). Aunque en el momento de la publicación de la obra *Metaphors we live by*, Lakoff y Johnson reconocen tener poca información sobre la base experiencial de las metáforas, se trata de una cuestión desarrollada con suficiente detalle con el paso del tiempo. A este respecto, Iñesta y Pamies (2002: 86) establecen que, para que la existencia de una metáfora sea posible, primero debe haber una “materia prima de naturaleza no-metafórica”, que identifican con “la percepción, las facultades psicomotrices y la experiencia corporeizada”.

Más concretamente, Gibbs *et al.* (2004: 1191) remarcan la existencia de patrones repetidos en nuestras acciones físicas que dan lugar al pensamiento y al lenguaje metafórico<sup>63</sup>, y afirman que “a significant aspect of metaphoric language is motivated by embodied experience” (Gibbs *et al.* 2004: 1208). Si retomamos el ejemplo de la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, identificamos una relación de semejanza entre las nociones de ‘discusión’ y de ‘guerra’, una relación que podemos establecer

---

<sup>63</sup> Esta idea se manifiesta de manera evidente sobre todo en las metáforas de tipo orientacional y ontológico de la clasificación de Lakoff y Johnson (1980). Recordemos que estos autores presentan una clasificación de tres tipos de metáforas: las estructurales, que estructuran metafóricamente un concepto en términos de otro; las orientacionales, en las que un sistema de conceptos se organiza con relación a otro; y las ontológicas, que son maneras de concebir ideas, acontecimientos, emociones, etc. como entidades y sustancias (Lakoff y Johnson 1980: 14 y 25).

porque, gracias a nuestra experiencia, conocemos ambos conceptos –de naturaleza no metafórica– y somos capaces de utilizar metafóricamente el segundo de ellos –‘guerra’– como base de una serie de expresiones metafóricas relacionadas con el primero –‘discusión’–. En este sentido, Lakoff (1993: 204) afirma que las correspondencias que se producen en la vida real constituyen las bases sobre las que se apoyan las correspondencias en el plano metafórico.

Esta vinculación entre, por una parte, nuestra experiencia y, por otra, el pensamiento y el lenguaje metafóricos presenta un nexo de unión en el concepto de ‘esquema de imagen’. Los esquemas de imagen, definidos como “experiential gestalts [...] that emerge during sensorimotor activity as we manipulate objects, seek orientation spatially and temporally, and direct our perceptual focus for various purposes”, funcionan como estructuras que organizan la experiencia y, puesto que se fundamentan en ella, sirven como base de muchos conceptos abstractos y metafóricos (Gibbs *et al.* 2004: 1192- 1193) (§ 1.2.1.). De esta última afirmación se desprende que los esquemas de imagen pueden funcionar como dominios fuente, generalmente de naturaleza concreta y física, que se proyectan en dominios abstractos y constituyen así metáforas conceptuales (Gibbs *et al.* 2004: 1195). Asimismo, la presencia de esquemas de imagen en las metáforas conceptuales y el hecho de que las proyecciones se produzcan desde dominios pre-lingüísticos, como el sensomotor o el espacial, sobre dominios de índole más abstracta revela, una vez más, el carácter enciclopédico y no-autónomo del lenguaje y del significado (Geeraerts 2006: 12).

Sirva como ejemplo de lo anterior el concepto de ‘subir’, que, vinculado con la experiencia del movimiento ascendente de nuestros cuerpos, da lugar a esquemas de imagen correspondientes a las nociones de ASCENSIÓN, POSICIÓN SUPERIOR, DISTANCIA, TRAYECTO, etc. Estos esquemas, derivados de nuestra experiencia corporeizada, constituyen la base de metáforas conceptuales como BUENO ES ARRIBA, la cual, resulta ser, al mismo tiempo, la base sobre la que se construyen una serie de expresiones metafóricas como *subir a los altares*, *subir de puesto*, *subir la moral*, *subirse al dólar*, etc., todas ellas con un significado que podríamos calificar de positivo o bueno<sup>64</sup>. A esto cabe añadir que el conocimiento tácito que los hablantes tenemos de los esquemas de

---

<sup>64</sup> Otros ejemplos de expresiones metafóricas en las que no aparece el elemento *subir*, pero donde también está presente la metáfora BUENO ES ARRIBA son: *estar en la gloria*, *estar en el séptimo cielo*, *estar en lo más alto*, *llegar a lo más alto*, *por todo lo alto*, *venirse arriba*, etc.

imagen asociados a ‘subir’ nos permite interpretar y utilizar las expresiones metafóricas derivadas de manera adecuada.

### 1.8.2. La metonimia conceptual

Junto con la metáfora, la metonimia constituye otro de los mecanismos cognitivos que configuran la base del lenguaje figurado. En la definición ofrecida por Lakoff y Johnson (1980: 35) sobre el concepto de ‘metonimia’ – recordemos: “using one entity to refer to another that is related to”–, se apunta de manera explícita que las entidades que intervienen en ella están relacionadas entre sí. Esta relación es entendida en términos de contigüidad puesto que las dos entidades, conectadas por un conjunto de asociaciones conceptuales, pertenecen a un único dominio cognitivo o, en términos de Lakoff (1987: 288), porque se engloban dentro de un mismo modelo cognitivo idealizado. La relación de contigüidad presente en las metonimias se produce desde la experiencia, pues las asociaciones entre las dos entidades suelen ser de tipo físico o causal, lo que confirma que la metonimia, así como la metáfora, está basada en nuestra experiencia (Lakoff y Johnson 1980: 39). Para Geeraerts (2006: 13), en cambio, el término de *contigüidad* resulta vago e impreciso y lo define en el sentido de “asociación o proximidad real”.

- **Dominios y tipos de relaciones entre entidades**

El consenso entre los estudiosos es prácticamente unánime a la hora de aceptar la definición de ‘metonimia’ propuesta por Lakoff y Johnson (1980), así como al afirmar que, contrariamente a la metáfora, una de las características básicas de la metonimia es que las relaciones que se establecen en este fenómeno se dan dentro de un mismo dominio cognitivo<sup>65</sup>. Por ejemplo, si reparamos en un comentario tan común como puede ser: “Veo muchas caras nuevas por aquí”, con el que se transmite el reconocimiento de la presencia de gente nueva y desconocida, observamos que se trata de una expresión metonímica a la cual subyace la metonimia LA CARA POR LA PERSONA, en la que se utiliza una parte del cuerpo humano para aludir a la persona en su

---

<sup>65</sup> Por aportar solo algunos nombres, se muestran favorables a esta postura autores como Barcelona (2003c: 222), Croft (2003: 177), Croft y Cruse (2005: 216), Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 111), Goossens (2003: 352), Kövecses y Radden (1998: 39), Kövecses y Szabó (1996: 338) y Ruiz de Mendoza Ibáñez (2003: 114-130). En concreto, para referirse al dominio único existente en la metonimia, Barcelona (2003a; 2003b) utiliza el término de *dominio superordinado* (“superordinate domain”) o *dominio experiencial común* (“common experiential domain”), mientras que Croft (2003), Croft y Cruse (2005) y Ruiz de Mendoza Ibáñez (2003) prefieren el de *matriz de dominios* (“domain matrix”).

totalidad<sup>66</sup>. Podemos afirmar, así pues, que esta metonimia involucra únicamente un dominio de conocimiento, esto es, el de las personas o los seres humanos.

Ahora bien, aunque la mayoría de los autores cognitivistas coinciden en señalar que en la metonimia se ve involucrado un único dominio, en sus aportaciones sobre esta cuestión se encuentran matices nada despreciables. Por una parte, Lakoff y Turner (1989: 103) consideran que las relaciones entre las dos entidades se establecen a partir de una serie de proyecciones metonímicas. Por otra parte, siguiendo la teoría sobre la distinción entre base y perfil de Langacker (1987), para Croft (2003: 174-194), en la metonimia no se producen proyecciones dentro del mismo dominio, sino que la relación entre las entidades se entiende en términos de “domain highlighting”<sup>67</sup>, esto es, como un fenómeno en el que se resalta un dominio<sup>68</sup> de entre varios dominios posibles dentro de una misma matriz de dominios<sup>69</sup>. Según Croft (2006: 281), este fenómeno corresponde al efecto conceptual que se produce en una metonimia al convertir en primario un dominio que se considera secundario cuando es entendido en su significado literal. A esto cabe añadir que, a diferencia de lo que sucede con la metáfora, donde las proyecciones entre dominios se consideran definitivas, en la metonimia el hecho de resaltar un dominio es una condición necesaria, pero no suficiente, puesto que también requiere que se produzca un cambio en el referente designado ( “shift of reference”).

Siguiendo a Croft (2003, 2006) y tomando como ejemplo la expresión “Se tomó dos copas de vino”, observamos que es el dominio relativo al líquido que contiene la copa el que se ve subrayado o resaltado en este caso, dentro de los distintos dominios posibles (objeto físico, frágil, transparente, etc.) que incluye la matriz de dominios del concepto ‘copa’. Se trata de una expresión metonímica a la que subyace la metonimia conceptual EL RECIPIENTE POR EL CONTENIDO y en la que, además, se produce un cambio

---

<sup>66</sup> Esta expresión metonímica se inscribe a su vez dentro de una metonimia de orden superior que correspondería al tipo LA PARTE POR EL TODO, es decir, a una sinécdoque.

<sup>67</sup> Croft (2003: 174-194) opone el concepto de ‘metonimia’, entendido como ‘domain highlighting’, al de ‘metáfora’, concebido como ‘domain mapping’, ya que en la metáfora se producen una serie de correspondencias o proyecciones entre dominios distintos, mientras que en la metonimia no se da tal fenómeno.

<sup>68</sup> En otras ocasiones este autor usa el término de *entidad* para referirse al concepto expresado en esta ocasión con el término de *dominio*. Cuenca y Hilferty (2013 [1999]) alternan entre *entidad* y *subparte*, y en Barcelona (2003c: 222) predomina el uso del término *subdominio*, aunque a veces también utiliza el de *dominio*.

<sup>69</sup> A pesar de que en la obra citada, Croft se opone a aceptar la existencia de proyecciones en la metonimia, al reformular la definición clásica de este concepto sí da cuenta de la existencia de este fenómeno: “a metonymic mapping occurs within a single domain matrix, not across domains (or domain matrices)” (Croft 2003: 180).

de referencia, esto es, dejamos de evocar la copa como recipiente para pasar a referirnos al líquido que contiene.

De manera análoga, Kövecses y Radden (1998: 39), en su definición de metonimia como “a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain, or ICM [Idealized Cognitive Model]”, tampoco hacen referencia alguna a las proyecciones metonímicas. Asimismo, remarcan el hecho de que las entidades que componen el dominio en el que se produce la metonimia no están al mismo nivel conceptual, pues una de ellas, la entidad meta, se activa a partir de la otra, denominada *vehicle*<sup>70</sup>. Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 110-111), con una terminología propia de la Gramática cognitiva de Langacker (1986, 1987), siguen esta misma línea al considerar que en la metonimia una entidad actúa como punto de referencia –la copa, en el ejemplo anterior– para activar la subparte relevante, llamada zona activa –el contenido líquido–, dentro de ese mismo dominio.

Por último, autores como Barcelona (2003b: 13; 2003c: 207-277) y Ruiz de Mendoza Ibáñez (2003: 114-130) adoptan una postura conciliadora y señalan que, además de producirse una activación conceptual de un subdominio, en la metonimia también se establecen una serie de proyecciones dado que los subdominios que intervienen en ella están relacionados precisamente a través de proyecciones o superimposiciones, aunque estas no sean de tipo simétrico como sucede en la metáfora<sup>71</sup>.

De acuerdo con esta concepción de la metonimia, Barcelona (2003b) toma como punto de partida la definición de Kövecses y Radden (1998: 39) y, ampliándola, define este fenómeno como “the conceptual mapping of a domain onto another domain, both domains being included in the same domain or ICM, so that the source provides mental access to the target” (Barcelona 2003b: 32-33). Consideramos que se trata de una definición completa y unificadora puesto que da cabida a la concepción de la metonimia como un fenómeno en el que se produce una proyección o imposición de un dominio fuente sobre un dominio meta dentro de un mismo dominio más general.

---

<sup>70</sup> El término *vehicle* es equivalente al concepto expresado por el de *source* –traducido en este trabajo como *dominio fuente*–, este último de uso más generalizado en la Lingüística cognitiva.

<sup>71</sup> Para Barcelona (2003c: 226), las correspondencias en la metonimia son de tipo asimétrico, ya que no se establecen entre homólogos, sino que se resalta un subdominio para ensombrecer el otro.

- **Metonimias conceptuales y expresiones metonímicas**

A pesar de que ya se ha podido entrever en los párrafos anteriores, cabe remarcar que, de manera paralela a la distinción existente entre las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas, también se distinguen las metonimias conceptuales de las expresiones metonímicas, en las que se materializa la conceptualización de una cosa a partir de su relación con otra (Lakoff y Johnson 1980: 37-39). Los siguientes enunciados constituyen ejemplos de expresiones metonímicas, acompañadas de la metonimia conceptual subyacente, propuestos por Cuenca y Hilferty (2013 [1999]: 112):

“Es un *turbo diésel* precioso” (LA PARTE POR EL TODO).

“En verano lavaba el *coche* una vez por semana” (EL TODO POR LA PARTE).

“Se bebió tres *copas* de vino” (EL CONTENIDO POR EL CONTINENTE).

“[*Tú*] no estás en las listas” (LA PERSONA POR SU NOMBRE).

Muchas de las expresiones metonímicas con las que nos encontramos también corresponden a unidades fraseológicas. En efecto, a pesar de que muchas veces los estudios sobre la metonimia se hayan visto ensombrecidos por la importancia prestada a la metáfora, la participación de aquella en la formación de locuciones como las que proponemos a continuación resulta, en muchos casos, más significativa:

“Una *mala lengua* opinó que una de sus orejas parecía haber sido masticada por un león” (LA PARTE POR EL TODO).

“No tienes que avergonzarte de *ser mujer*” (EL TODO POR LA PARTE).

“La Inspección de Hacienda se encuentra *con las manos atadas* porque carece de medios suficientes para reconstruir y personalizar esas cuentas bancarias” (INSTRUMENTO POR ACCIÓN).

“Según él, *tiene un polvo*, pero a mí no me gusta esa chica” (CAUSA POR CONSECUENCIA).

- **La función de la metonimia**

Por último, otra cuestión sobre la metonimia que sigue despertando controversia es la función referencial que se le ha asignado tradicionalmente (Lakoff y Johnson 1980: 36; Lakoff y Turner 1989: 103). En este sentido, si la metáfora se considera como un mecanismo cuya función es facilitar la comprensión, la metonimia, además de facilitar el entendimiento, tiene como función principal la referencia, esto es, utilizar una entidad



para referirse a otra. Además, la metonimia permite centrarse de manera más específica en ciertos elementos del concepto al que se hace referencia (Lakoff y Johnson 1980: 36-37).

La última idea expuesta es fundamental para entender la “doble función” de la metonimia: no solo se utiliza una entidad para referirse a otra, sino que la entidad referencial elegida permite focalizar un aspecto de la entidad a la que aquella se refiere. Por ejemplo, Lakoff y Johnson (1980: 36) proponen la expresión metonímica “We need good heads on the project” (lit. necesitamos buenas cabezas en el proyecto), correspondiente a la metonimia LA PARTE POR EL TODO, en la que *buenas cabezas* se utiliza metonímicamente para referirse a gente inteligente. Esta expresión demuestra que, con la elección del término *cabezas*, no solamente se está utilizando una parte del cuerpo para referirse a la persona en su totalidad, sino que, además, se resalta una de las características de las personas, la inteligencia, asociada generalmente a la cabeza o, más concretamente, a la mente.

La propuesta que años más tarde formulan Kövecses y Radden (1998: 18-19) parece ir en la misma dirección que la de Lakoff y Johnson (1980), si bien los primeros autores amplían la función de la metonimia al establecer que esta no implica simplemente sustituir una entidad por otra, sino que, además, interrelaciona las dos entidades de manera que se origina un nuevo significado, más complejo. Con el ejemplo, “She’s just a pretty face” (en español, *solo es una cara bonita*), en el que *cara* sustituye a *persona*, no se pretende transmitir únicamente que se trata de una persona bella; más bien, se precisa que la hermosura viene dada especialmente por la belleza de su rostro. Por consiguiente, se propone la fórmula alternativa  $X + Y$  para esquematizar la función de la metonimia, con lo que destaca ese valor semántico de adición.

Para algunos autores como Croft (2003: 179-180) la función referencial se considera un requisito necesario para que una expresión se considere metonímica. No obstante, existen otras posturas (Barcelona 2003c: 223; Ruiz de Mendoza Ibáñez 2003: 114; Taylor 2003: 325) que sostienen que puede existir una metonimia sin tener función referencial, aunque reconocen que este es su uso más frecuente. Como ejemplos de expresiones metonímicas sin función referencial, Ruiz de Mendoza Ibáñez (2003: 114) propone las expresiones “John is a brain” (en español, *John es un cerebritito*), “I’m all ears” (en español, *soy todo oídos*), “She’s just a pretty face” (en español, *solo es una*

*cara bonita*) y “Jim is the fastest gun” (en español, *Jim es el pistolero más rápido*), y concluye:

In fact, the false impression that metonymies necessarily involve a stand-for relationship derives from the common failure to make a difference between referential and predicative uses of both metaphoric and metonymic mappings. [...] This is a consequence of the fact that metonymies are constructed on the basis of just one conceptual domain, which make it difficult to map the structural relation between source and target onto the target since one of the domains is already part of the other (Ruiz de Mendoza Ibáñez 2003: 114).

En el apartado anterior y en este se han definido los conceptos de metáfora y metonimia a partir del establecimiento de una serie de propiedades que las caracterizan y que, al mismo tiempo, las asemejan y las diferencian. Sin embargo, frecuentemente se dan casos en los que resulta de gran complejidad determinar si estamos ante una metáfora o una metonimia, y esto ocurre precisamente porque, en muchas ocasiones, metáfora y metonimia interactúan (Barcelona 2003a; Croft 2003; Goossens 2003; Radden 2003).

Con el término de *metaphtonymy*, Goossens (2003: 350) pretende crear conciencia de que la metáfora y la metonimia no son fenómenos excluyentes, sino que pueden aparecer combinados en una misma expresión figurada. En efecto, algunos estudiosos como Dirven (2003), Geeraerts (2003) y Radden (2003) sostienen que la distinción entre estos dos fenómenos no es absoluta, sino que forman una especie de continuo donde la metáfora y la metonimia se sitúan en los dos extremos de toda una sucesión de casos fronterizos que se encuentran en los puntos intermedios de la escala (Radden 2003: 93).

A pesar de la amplitud y la complejidad del estudio de la interacción entre la metáfora y la metonimia, únicamente vamos a presentar los dos patrones generales de interacción o combinación a los que Barcelona (2003b: 10-12) reduce este fenómeno<sup>72</sup>. La interacción puede darse: a) en el nivel conceptual, o b) en el nivel textual de la expresión lingüística. En el primer caso, la interacción puede ser de dos tipos: por un

---

<sup>72</sup> La interacción entre la metáfora y la metonimia se aborda de manera más detallada en los trabajos de Goossens (2003), en el que se establecen cuatro tipos de relaciones posibles entre las metáforas y las metonimias, y de Radden (2003), donde se proponen cuatro modelos diferentes de metáforas basadas en metonimias. Por su parte, Ruiz de Mendoza Ibáñez (1999) también establece cuatro posibles patrones de interacción conceptual entre metáforas y metonimias que se muestran productivos en inglés, a los cuales Díez Velasco (2000) añade dos modelos más.

lado, existe la motivación metonímica de una metáfora, como por ejemplo en la expresión “Estoy a punto de explotar”, en la que la metáfora EL ENFADO ES EL CALOR DE UN LÍQUIDO está motivada por la metonimia LOS EFECTOS DEL ENFADO POR LA EMOCIÓN DE ENFADO; y por otro lado, la motivación metafórica de una metonimia, como en el enunciado “Soy todo oídos”, donde la metonimia LA PARTE DEL CUERPO POR SU FUNCIÓN está motivada por la metáfora LA ATENCIÓN ES UNA ENTIDAD FÍSICA<sup>73</sup>.

En cuanto al segundo caso, el del nivel textual de la expresión lingüística, la metáfora y la metonimia también pueden coexistir en el nivel textual, no porque una motive la otra conceptualmente, sino porque son compatibles de aparecer en un mismo enunciado (Barcelona 2003b: 12). Sirva como ejemplo la siguiente expresión: “El Ferrari empezó a berrear”, donde la metonimia EL OBJETO POSEÍDO POR EL POSEEDOR y la metáfora EL COMPORTAMIENTO FURIOSO ES UN COMPORTAMIENTO ANIMAL coexisten porque ambas tienen las personas como dominio meta.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, concluimos que la metáfora y la metonimia no deben considerarse mecanismos opuestos, sino complementarios, por la estrecha relación que guardan entre ellos (Niemeier 2003: 198). Tanto la revisión teórica sobre la presencia de metáforas y metonimias en las unidades fraseológicas (§ 1.8.3.) como el análisis cognitivo del corpus de locuciones que presentamos en este trabajo (§ 3.2.3.1., § 3.2.3.2. y § 3.2.3.3.) son una buena muestra de la frecuente actuación conjunta de estos dos mecanismos cognitivos, manifestada en los casos en que participan en el proceso de formación de los fraseologismos.

### **1.8.3. La metáfora y la metonimia en las unidades fraseológicas**

- **Cuestiones preliminares**

Es sabido que la participación de la metáfora y la metonimia en el proceso de formación de una gran parte del caudal fraseológico de las lenguas es una cuestión prácticamente libre de controversia en la Lingüística cognitiva. Sin embargo, no podemos hablar de consenso en términos generales, pues existen posturas que, desde otras perspectivas lingüísticas diferentes al cognitivismo, rechazan o no aceptan totalmente la base

---

<sup>73</sup> Las metáforas y metonimias conceptuales propuestas han sido extraídas de la explicación de Barcelona (2003b: 10-11), a las que se han añadido ejemplos propios de expresiones lingüísticas representativas de las metáforas y metonimias propuestas.

conceptual de naturaleza metafórica y metonímica de muchos fraseologismos. Según Kövecses y Szabó (1996: 328-329), algunas voces representativas de esta visión sostienen que las unidades fraseológicas, en concreto las locuciones, pertenecen estrictamente al nivel lingüístico y, por consiguiente, no tiene ninguna relación con el sistema conceptual, con su estructura y con su funcionamiento.

Desde la tradición fraseológica europea, autores como Casares (1992 [1950]) y Burger (1998), aunque no niegan la base metafórica que subyace a las unidades fraseológicas, se mantienen escépticos a aceptarla con todo lo que ello conlleva. Concretamente, el primer autor señala que, si bien el valor metafórico puede ser un criterio distintivo de las fraseologismos<sup>74</sup>, no debería tomarse como norma (Casares 1992 [1950]: 210). Por su parte, Burger (1998: 30-31) apunta que las locuciones pueden ser consideradas metafóricas solo parcialmente y sugiere que las posturas que afirman que la mayoría de las locuciones no son metáforas muertas, sino vivas, deben ser analizadas con mayor detalle.

A propósito de la concepción relativa al estado de las metáforas desde una perspectiva diacrónica, cabe remarcar que se trata de otro de los aspectos que suscita debate entre las diferentes teorías lingüísticas desde las que se aborda la fraseología. Como apuntan Iñesta y Pamies (2002: 86), la Semántica estructural señala que las metáforas que se encuentran en una gran parte de fraseologismos han perdido su viveza con el paso del tiempo y, en consecuencia, deben considerarse “metáforas muertas”. En este sentido, Le Guern (1973: 82-89), en el capítulo dedicado a la lexicalización de las metáforas, explica que se trata de un proceso evolutivo en el cual la imagen subyacente a la metáfora se va atenuando hasta percibirse como una imagen muerta. Este proceso, si bien puede producirse en palabras simples, se da especialmente en grupos de palabras que tienden a fijarse en un uso determinado sin posibilidad de segmentación; lo que podemos identificar con las actualmente denominadas *unidades fraseológicas*. Una visión similar la encontramos en las aportaciones realizadas principalmente desde la

---

<sup>74</sup> Exactamente, Casares (1992 [1950]: 210) utiliza el término de *modismo* y los ejemplos que aporta sobre este tipo de unidades lingüísticas –*llover sobre mojado*,  *echar leña al fuego* y *a pies juntillas*– corresponden a lo que actualmente llamamos *locuciones*. La distinción entre los conceptos de ‘idiotismo’, ‘hispanismo’, ‘modismo’ y ‘locución’ aparece, asimismo, reflejada en su obra (Casares 1992 [1950]: 206-207).

corriente generativista<sup>75</sup>, según las cuales, como señala Gibbs (2014a [1993]: 57-59), las locuciones han estado metafóricamente “vivas” en un momento determinado pero, con el tiempo, han pasado a almacenarse en el lexicón mental de los hablantes como elementos convencionales y, con ello, han perdido la *metaforicidad*.

Sin entrar en cuestiones relativas a la perspectiva diacrónica de la fraseología, sí conviene establecer una distinción entre, por una parte, las metáforas convencionales como, por ejemplo, EL AMOR ES UNA GUERRA, que forman parte de nuestro sistema conceptual vivo y activo, aunque sea de manera inconsciente; y por otra parte, las metáforas históricas o muertas, en las que las relaciones metafóricas que se establecen resultan imperceptibles u opacas hoy en día (Gibbs 2014a [1993]: 60; Gibbs *et al.* 2004: 1191). Esto corrobora la idea que Lakoff y Turner (1989: 127-131) sostienen al afirmar que aquellos aspectos del lenguaje que son convencionales y fijos, como las expresiones metafóricas convencionales, no tienen por qué estar muertos. De acuerdo con esta visión, la Lingüística cognitiva se opone a la tendencia a considerar que muchas unidades fraseológicas, especialmente locuciones, son metáforas muertas; por el contrario, se reconoce que las metáforas y, añadimos, las metonimias conceptuales que subyacen a los fraseologismos forman parte de nuestro sistema conceptual, que está en continua actividad (Gibbs 2014a [1993]: 57-61; Iñesta y Pamies 2002: 86-87).

En efecto, como se ha señalado anteriormente (§ 1.8.1. y § 1.8.2.), desde esta perspectiva lingüística, la metáfora y la metonimia constituyen mecanismos cognitivos que permiten conceptualizar y transmitir nuestro conocimiento del mundo a través del lenguaje figurado, el cual se materializa en expresiones metafóricas y metonímicas, algunas de las cuales corresponden a combinaciones de palabras fijas, en concreto, a unidades fraseológicas. Esta afirmación implica que muchos fraseologismos, especialmente de la clase de las locuciones, se sustentan sobre la base de una metáfora conceptual (Gibbs 1990; Gibbs y O’Brien 1990; Gibbs *et al.* 2004; González Rey 1995; Gréciano 1985 [1983]; Gross 1982; Kövecses y Szabó 1996; Tristá 1985); de una metonimia conceptual (Geeraerts 2003; Kövecses y Szabó 1996; Penadés Martínez 2010); o de la interacción de ambos fenómenos, metáfora y metonimia (Forment Fernández 2000; Geeraerts 2003; Penadés Martínez 2010). Partiendo de esta idea, dedicamos los dos puntos siguientes (*Locuciones formadas sobre la base de una*

---

<sup>75</sup> Gibbs (2014a [1993]: 57-59) se refiere a trabajos de Aitchinson, Chomsky, Fraser, Makkai y Weinreich, entre otros autores.

*metáfora y Locuciones formadas sobre la base de una metonimia*) a abordar de qué manera intervienen las metáforas y las metonimias en la formación de las locuciones y cómo, en consecuencia, existe una cierta sistematicidad en la creación de significados idiomáticos, que permite desestimar su arbitrariedad y probar la relación existente entre las unidades fraseológicas de distintas lenguas.

- **Locuciones formadas sobre la base de una metáfora**

En lo que concierne particularmente a las metáforas como mecanismos que intervienen en la formación de los fraseologismos, Tristá (1985: 63) ya afirma que el fenómeno de la ‘metaforización’ constituye la fuente principal de la creación de las unidades fraseológicas. La metaforización implica la “reinterpretación semántica” de los elementos que componen los fraseologismos, a partir de la cual se pierde el significado literal de la expresión y se activa su sentido figurado. Asimismo, Iñesta y Pamies (2002: 58), al tratar los procesos de creación del léxico de las lenguas, otorgan a la metáfora un papel fundamental como “mecanismo de creación de signos a partir de otros signos” y enfatizan su vínculo con la fraseologización, al considerarla un “elemento definitorio de la misma”. Así, afirman que “la fraseología está compuesta sobre todo por metáforas, ya que sus formas pluriverbales representan en bloque un concepto a partir de otro” (Iñesta y Pamies 2002: 87).

Concretamente, la participación de las metáforas en la formación de los fraseologismos, en particular de las locuciones, se produce a partir de una serie de proyecciones de información entre dos dominios cognitivos diferentes, que se disponen del dominio concreto o dominio fuente al dominio abstracto o meta (Gibbs y O’Brien 1990: 37; Kövecses y Szabó 1996: 331-332). Dicho de otro modo, muchas locuciones utilizan conceptos concretos, físicos y tangibles para transmitir conceptos de índole abstracta, gracias a las metáforas conceptuales que subyacen a su formación y que ponen en relación los dos dominios cognitivos. Esta idea, que ha quedado ilustrada en las locuciones motivadas semánticamente presentadas en el apartado 1.7.1., se contempla de nuevo en el siguiente conjunto de expresiones propuesto por Kövecses y Szabó (1996: 333-334)<sup>76</sup>:

---

<sup>76</sup> Las expresiones contienen los denominados *phrasal verbs* ingleses, cuyos equivalentes en español corresponden a fraseologismos, como la locución *poner enfermo* o la colocación *estallar un motín*.

“Boy, I’m *burned up!*” → *to burn up* (en español, *poner enfermo*).

“The *fire* between them finally *went out*” → *to go out* [the fire in a relationship] (en español, *apagarse la llama del amor*).

“The killing *sparked off* the riot” → *to spark off* [the riot] (en español, *hacer estallar* [el motín]).

“I *am burned out*” → *to burn out* (en español, *estar quemado / estar acabado*).

En estos ejemplos es posible advertir cómo el dominio relativo al fuego (dominio fuente) se utiliza para expresar conceptos como ‘enfado’, ‘amor’, ‘conflicto’ y ‘energía’ (dominios meta), respectivamente, a partir de la metáfora conceptual que subyace a cada una de estas expresiones, a saber, EL ENFADO ES FUEGO, EL AMOR ES FUEGO, EL CONFLICTO ES FUEGO y LA ENERGÍA ES GASOLINA PARA EL FUEGO. Siguiendo el razonamiento expuesto por Kövecses y Szabó (1996), estas metáforas proporcionan la base que motiva el significado de las unidades lingüísticas propuestas, puesto que cada una de ellas actúa como un nexo entre dos dominios conceptuales que, de no ser por la existencia de este mecanismo cognitivo, no tendrían ninguna relación.

En efecto, como apunta Gibbs (1990: 443-445), son las proyecciones que se producen entre los dos dominios involucrados las que aportan parte de la relación entre la forma léxica de las locuciones y sus significados idiomáticos, esto es, las que las motivan semánticamente<sup>77</sup>. Asimismo, las expresiones propuestas anteriormente no constituyen casos aislados, sino que es posible encontrar conjuntos de locuciones y de otros tipos de unidades lingüísticas que se agrupan bajo una misma metáfora conceptual. Lo que apunta a una cierta sistematicidad en la formación de buena parte de las unidades fraseológicas, aspecto que tratamos más adelante.

Desde una perspectiva de análisis más concreta, González Rey (1995: 163-166) examina las diferentes actuaciones de la metáfora según el nivel de la locución sobre la que aquella se sitúa y, en consecuencia, distingue dos grandes grupos. Por una parte, existen locuciones que, provenientes de una combinación libre de palabras, han pasado a fijarse en la lengua a partir de un proceso metafórico en el que la metáfora recae sobre toda la expresión, dando lugar a una compatibilidad semántica de los elementos

---

<sup>77</sup> El reconocimiento de la transferencia semántica de lo concreto a lo abstracto que se produce en las unidades fraseológicas no se restringe a los límites de la Lingüística cognitiva, pues en el trabajo de corte estructuralista de Zuluaga (1980: 132) ya se contempla que “en la abrumadora mayoría de las expresiones idiomáticas, puede observarse el cambio de lo particular, lo físico, lo concreto, a lo general, lo psíquico, lo abstracto, que frecuentemente ha sido señalado en el estudio del cambio semántico”.

constituyentes. Dentro de este grupo, se incluyen tanto las locuciones que cuentan con un homónimo literal vigente en la actualidad, como por ejemplo *mettre de l'eau dans son vin* –en sentido literal, echar agua al vino y, en su significado fraseológico, ‘moderar sus pretensiones’–, como aquellas cuyo correlato literal ha desaparecido desde una perspectiva diacrónica, por ejemplo, *baisser pavillon* y *être à l'affût* (en español, *darse por vencido* y *estar al acecho*, respectivamente). Por otra parte, existen locuciones que no derivan de una combinación libre de palabras y, en consecuencia, no poseen un homónimo literal. En ellas, la metáfora solo actúa sobre un elemento de la expresión, evocando una imagen impactante y disparatada. Este es el caso de la locución *donner des ailes* (en español, *dar alas*), en la que la metáfora se concentra en el sustantivo *ailes*, que, de manera metafórica, evoca la libertad para actuar según el gusto de alguien.

Esta clasificación, cuyo propósito es mostrar que el valor metafórico constituye uno de los rasgos característicos de las unidades fraseológicas, va acompañada de un corpus de aproximadamente 50 locuciones, organizado según los grupos señalados anteriormente: locuciones originadas a partir de una combinación libre de palabras que resulta arcaica actualmente, locuciones originadas a partir de una combinación libre de palabras vigente en la actualidad y locuciones que no derivan de una combinación libre de palabras. El interés de la clasificación quedaría claramente probado en el hipotético caso de tener distribuidas las locuciones de una lengua en los tres grupos establecidos, pues el resultado mostraría hasta qué punto resulta efectiva la organización.

A partir de esta clasificación, Olza Moreno (2011a: 190-192) establece de manera general que existe una relación entre la motivación metafórica y metonímica de las unidades fraseológicas y la presencia o ausencia de un homónimo literal. En este sentido, señala, primeramente, que los fraseologismos que tienen un homónimo literal – y que, por tanto, pueden tener dos posibles lecturas– poseen un menor grado de idiomatidad ya que la lectura literal “garantiza una base transparente para deducir su motivación metafórica o metonímica”; en segundo lugar, que las unidades fraseológicas cuyo homónimo literal ya no existe en sincronía resultan opacas semánticamente puesto que “los hablantes no son ya capaces de recuperar la imagen que les dio origen”; en tercer lugar, que aquellos fraseologismos que no provienen de una combinación libre de palabras pueden, o bien mostrar una motivación semántica bastante transparente, como



la locución *comerse las palabras*, o bien tener una base figurada difícilmente perceptible, como, según indica esta autora, la locución *a pies juntillas*.

▪ **Locuciones formadas sobre la base de una metonimia**

La metonimia, como mecanismo cognitivo involucrado en la conceptualización del pensamiento y en la transmisión del significado a través del lenguaje figurado, también constituye la base de un amplio conjunto de locuciones. En este sentido, Kövecses y Szabó (1996: 340) presentan una serie de locuciones, como *to sit one's hands* (lit. sentar las manos; fras. *cruzarse de brazos*); *to put one's hands in one's pockets* (lit. poner las manos en los bolsillos<sup>78</sup>); *to turn one's hand to something* (lit. girar la mano para algo); *to join hands with somebody* (lit. unir las manos con alguien, fras. *darse la(s) mano(s)*<sup>79</sup>); y *to be able to do something with one hand behind one's back* (lit. ser capaz de hacer algo con una mano detrás de la espalda; fras. *con los ojos cerrados*). El proceso de formación de todas ellas se sustenta sobre la metonimia LAS MANOS POR LA ACTIVIDAD, considerada una especie de subclase de la metonimia EL INSTRUMENTO UTILIZADO EN UNA ACTIVIDAD POR LA ACTIVIDAD, de orden más general. La base de esta metonimia reside en la gran cantidad de actividades cotidianas en las que es necesario utilizar las manos, de ahí que las manos se consideren instrumentos (Kövecses y Szabó 1996: 340).

Si interpretamos esta última cuestión según la concepción de la metonimia como un fenómeno a través del cual se pone de relieve un aspecto del dominio cognitivo involucrado, en la metonimia LAS MANOS POR LA ACTIVIDAD, el aspecto que se resalta del dominio relativo a las manos es la capacidad de obrar y de actuar que se asocia a ellas, esto es, la concepción que de ellas tenemos como instrumentos. Para Kövecses y Szabó (1996: 340), es posible identificar que las locuciones propuestas se refieren a acciones o actividades gracias a la metonimia que subyace a todas ellas y al conocimiento convencional que les asociamos. Dicho de otro modo, a partir de estos

---

<sup>78</sup> No se ha encontrado el equivalente fraseológico de esta locución inglesa ni de la siguiente. La definición de la locución *to put one's hands in one's pockets* es 'to spend or give money' y la de la locución *to turn one's hand to something*, 'to begin or try to do (a task, job, etc.)'.

<sup>79</sup> En el DRAE y el DFDEA, la locución *darse la mano* está registrada con unos significados –'estar inmediatas, juntas o contiguas, o tener relación entre ellas' (DRAE) y 'coincidir o unirse' (DFDEA)– que no tienen relación con el equivalente inglés. Asimismo, en ambos diccionarios se indica que los actantes de la locución española se refieren a cosas, mientras que los de la inglesa se refieren a personas. Por otra parte, la locución *darse las manos* es polisémica y el significado correspondiente en este caso es el siguiente: 'dicho de dos o más personas: unirse para una empresa' (DRAE).

dos mecanismos cognitivos, identificamos la relación existente entre el dominio relativo a las manos como instrumentos para realizar actividades, presente en la forma de las locuciones propuestas, y los significados idiomáticos de cada una de ellas, los cuales designan diferentes tipos de actividades.

En este sentido, Langlotz (2006a: 123) afirma que el significado literal resultante de la suma de los elementos constituyentes de una locución se relaciona con su significado idiomático a través de la metonimia subyacente. Tomando como ejemplo las locuciones *to put up one's sleeves* (lit. arremangarse) y *to put one's head down* (lit. dejar/depositar la cabeza)<sup>80</sup>, Langlotz desarrolla un análisis de su motivación metonímica y establece que:

[They] derive their idiomatic meanings by highlighting salient physical actions (the parts) within scripts for physical and intellectual work (the wholes). The actions profiled by the idioms' literal-meanings are thus linked to their idiomatic-meanings in terms of CONSPICUOUS / SYMPTOMATIC ACTION FOR ACTIVITY-metonymies. [...] The idiom's literal scene thus works as a metonymic reference point relative to which the idiomatic meaning can be motivated (Langlotz 2006a: 123).

A este respecto, cabe destacar que en la formación de unidades fraseológicas y en la motivación de sus significados, la metonimia normalmente aparece en combinación con otros mecanismos cognitivos como el conocimiento convencional, ya señalado anteriormente, y como la metáfora (Kövecses y Szabó 1996: 337-338; Langlotz 2006a: 166)<sup>81</sup>. Si retomamos la metonimia LAS MANOS POR LA ACTIVIDAD y analizamos su presencia en otras locuciones inglesas como *to give somebody a free hand* (lit. darle a alguien una mano libre; fras. *dar carta blanca*); *to strengthen somebody's hand* (lit. fortalecer/reforzar la mano de alguien<sup>82</sup>); y *to tie somebody's*

---

<sup>80</sup> No se han encontrado equivalentes fraseológicos en español para estas dos locuciones. Su significado corresponde a 'trabajar duro'. Teniendo en cuenta su composición formal y su significado, la locución española *dejarse la piel*, con el significado de 'esforzarse mucho en una cosa' (DILEA), podría funcionar adecuadamente como equivalente en algunos contextos.

<sup>81</sup> Sobre la interacción de la metáfora y la metonimia en la formación de expresiones compuestas, en concreto de locuciones, destaca el trabajo de Geeraerts (2003), en el que se distinguen tres patrones básicos de interacción: a) interacción consecutiva de la metáfora y la metonimia; b) interacción en paralelo; y c) interacción en la que la metáfora y la metonimia son intercambiables. Cada uno de estos patrones se explica siguiendo el modelo prismático para el análisis de la configuración semántica de las expresiones compuestas propuesto por este autor.

<sup>82</sup> La paráfrasis definitoria de esta locución en español, de la cual no se ha encontrado un equivalente fraseológico, corresponde a 'afianzar la posición de alguien, darle más poder'.

*hand* (lit. atar las manos a alguien)<sup>83</sup>, es posible advertir que esta metonimia no actúa sola, sino que se produce una interacción con la metáfora LA LIBERTAD DE ACCIÓN ES TENER LAS MANOS LIBRES (Kövecses y Szabó 1996: 342). Por una parte, las manos se conciben metonímicamente como instrumentos necesarios para llevar a cabo actividades del día a día; por otra parte, la libertad para actuar y realizar esas actividades se conceptualiza de manera metafórica mediante el hecho de tener las manos libres. A esta interacción denominada “metaphonymic motivation” (Langlotz 2006a: 166-168), cabe añadir el conocimiento convencional que nos permite interpretar correctamente este proceso de motivación (Kövecses y Szabó 1996: 342).

Para el caso del español, destaca especialmente el trabajo de Penadés Martínez (2010), donde se analiza la motivación metonímica –y, en algunos casos, también metafórica– de un conjunto de locuciones somáticas, las cuales se ponen en relación con sus equivalentes fraseológicos en catalán y en portugués, con lo que se demuestra, además, que todos ellas han sido creados a partir del mismo mecanismo cognitivo. A modo de ejemplo, tomamos la locución *lengua larga*, con el significado de ‘persona que habla demasiado’, en la que el elemento *lengua* se utiliza para referirse a una de sus funciones, la de hablar, una actividad intelectual que, al mismo tiempo, se relaciona con un objeto, la lengua. De esta manera, se establece que la locución propuesta se constituye sobre la base de la metonimia EL ÓRGANO POR SU FUNCIÓN y la metáfora LAS PERSONAS SON OBJETOS (Penadés Martínez 2010: 79).

Se ha comprobado que, de manera análoga a la existencia de grupos de locuciones constituidas sobre una misma metáfora, también es posible identificar conjuntos de locuciones que se agrupan bajo una misma metonimia o bajo la interacción de las mismas metáforas y metonimias. Este hecho evidencia, de nuevo, la posibilidad de establecer una especie de patrones sistemáticos en la formación de las unidades fraseológicas, especialmente de las locuciones, pertenecientes no solo a una misma lengua, sino a lenguas diferentes.

---

<sup>83</sup> En español, existe la locución *tener las manos atadas*, con el significado ‘no tener libertad para actuar’ que corresponde exactamente a la locución inglesa *to have one’s hands tied*.

- **Sistematicidad en la formación de las unidades fraseológicas**

Una de las implicaciones derivadas de reconocer la base metafórica y metonímica de un amplio conjunto de unidades fraseológicas apunta directamente a una cierta sistematicidad y regularidad en la creación del significado idiomático de muchos fraseologismos, especialmente de las locuciones (Olza Moreno 2011a: 173). En otras palabras, si aceptamos que los significados idiomáticos de muchas locuciones se sustentan sobre la existencia de una metáfora o una metonimia conceptual y que, al mismo tiempo, estas locuciones se constituyen como expresiones metafóricas o metonímicas de la metáfora o metonimia subyacente a ellas, podemos llegar a reconocer que, en cierta medida, existen unos patrones sistemáticos, regulares y generales de creación del significado idiomático. Lo que permite abordar las unidades fraseológicas ya no como algo accidental o anecdótico, sino como unidades lingüísticas que responden a unos patrones de formación, de comportamiento y de uso que pueden estudiarse de forma rigurosa y coherente<sup>84</sup>.

Buena prueba de ello son los trabajos desarrollados por Gibbs, en los que, a partir de una serie de experimentos de base psicolingüística sobre el procesamiento y la comprensión de las locuciones, se establecen dos ideas fundamentales: a) “conceptual metaphors provide coherence to different idioms with similar figurative meanings” (Gibbs y O’Brien 1990: 37); b) “idioms do not exist as separate semantic units within the lexicon, but actually reflect coherent systems of metaphorical concepts” (Gibbs *et al.* 1997: 142). De estas afirmaciones se desprende que, como ha quedado indicado en las dos secciones precedentes, existen locuciones con significados similares que se han originado a partir de las mismas metáforas conceptuales y, añadimos, de las mismas metonimias conceptuales o de la interacción de ambos fenómenos.

Como consecuencia de lo anterior, es posible abordar el proceso de formación de las unidades fraseológicas y de su configuración semántica de manera sistemática, presentando conjuntos de locuciones agrupadas según la metáfora o la metonimia común subyacente. En este sentido, no resulta extraño encontrar clasificaciones de las

---

<sup>84</sup> Una visión ligeramente diferente sobre este fenómeno puede encontrarse en Timofeeva (2012). Esta autora parte del supuesto de que los fraseologismos se originan como metáforas individuales con el propósito de cubrir una laguna denominativa concreta, de ahí que presenten unas propiedades únicas y exclusivas que, en muchas ocasiones, no pueden ser captadas mediante instrumentos de análisis como la teoría de la metáfora conceptual, interesada en establecer generalizaciones regulares sobre la configuración semántica de las unidades del lenguaje figurado (Timofeeva 2012: 187).

locuciones basadas en la metáfora que les dio origen, esto es, organizadas según el concepto –generalmente abstracto– que expresan y el concepto –físico– a través del cual aquel se conceptualiza de manera metafórica.

En la tradición anglosajona, además del trabajo de Kövecses y Szabó (1996) señalado anteriormente, destacan los estudios psicolingüísticos desarrollados por Gibbs que presentan conjuntos de locuciones formadas sobre la base de la misma metáfora, esto es, locuciones en las que un concepto abstracto es conceptualizado metafóricamente a través del mismo dominio concreto. Una muestra de ello la constituyen las siguientes locuciones, organizadas según la metáfora conceptual que subyace a su formación<sup>85</sup>:

LA MENTE ES UN RECIPIENTE y LAS IDEAS SON ENTIDADES

*To blow the lid off* (lit. quitar la tapa)

*To spill the beans* (lit. esparcir las judías)

*To let the cat out of the bag* (lit. dejar salir al gato del bolso)

} *descubrir el pastel/  
levantar la liebre*

EL ENFADO ES UN FLUIDO CALIENTE

*To flip one's lid* (lit. echar o tirar la tapa de alguien) → *perder la chaveta/perder los estribos*.

*To blow one's stack* (lit. reventar la columna de humo de alguien) → *ponerse hecho una furia*.

*To hit the ceiling* (lit. golpear el techo) → *poner el grito en el cielo*.

*To get hot under the collar* (lit. calentarse debajo del cuello) → *ponerse hecho una furia*.

EL AMOR ES UN VIAJE

*Their relationship is at a cross-roads* (lit. *estar en una encrucijada*) → *estar en una encrucijada*.

*Her marriage is on the rocks*<sup>86</sup> (lit. *estar en las rocas*) → *andar/ir muy mal*.

*After seven years of marriage, we're spinning wheels* (lit. *hacer girar las ruedas*)<sup>87</sup>.

<sup>85</sup> El primer conjunto de locuciones corresponde al trabajo de Gibbs y O'Brien (1990) y los dos siguientes, al de Gibbs *et al.* (1997).

<sup>86</sup> A propósito de esta locución inglesa, Haser (2005: 232-233) explica que, si bien frecuentemente se ha relacionado con la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, no hay razón alguna por la que vincularla exclusivamente al dominio del amor. Por el contrario, la locución *on the rocks* puede utilizarse igualmente en el contexto de los negocios para indicar que una empresa está en bancarrota, caso en el que se relacionaría con una metáfora distinta: EL NEGOCIO ES UN VIAJE. Este hecho conduce a una situación en la que aquellas expresiones que sirven como ejemplo de otras metáforas distintas (Haser 2005: 240). Esta cuestión, que tiene repercusiones directas sobre el modo en que se interpretan las expresiones metafóricas, se desarrolla en detalle en el apartado 1.8.4.

*We're back on track* again (lit. estar detrás de la pista) → *ponerse al día*.

En los estudios desarrollados en el ámbito del español, destaca, por una parte, el de Forment Fernández (2000), que presenta distintas redes de unidades fraseológicas, sobre todo de locuciones organizadas de acuerdo con la metáfora que subyace a su creación. Por ejemplo, locuciones como *entrar en la cabeza*, *rondar por la cabeza*, *pasar por la cabeza*, *meter en la cabeza*, etc., aparecen agrupadas bajo la metáfora LA CABEZA ES UN RECIPIENTE, cuyo significado se explica a partir de un proceso de analogía (Forment Fernández 2000: 362). A este conjunto de locuciones se suma otra serie de fraseologismos que incluye las locuciones *calentarse la cabeza*, *irse de la cabeza*, *perder la cabeza* y *romperse la cabeza*, formadas a partir de la interacción entre la metáfora LA CABEZA ES UN OBJETO y la metonimia LA CABEZA POR EL RACIOCINIO<sup>88</sup> (Forment Fernández 2000: 364-366).

Por otra parte, destaca la clasificación incluida en el trabajo de Iñesta y Pamies (2002: 97-231) sobre un amplio conjunto de fraseologismos que expresan una determinada noción mediante la misma archimetáfora, derivada de un modelo icónico determinado<sup>89</sup>. Por ejemplo, a partir de la noción de miedo, los autores explican que el modelo icónico correspondiente a MOVIMIENTO + CUERPO se manifiesta en archimetáforas como a) EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ABAJO, en la que se agrupan series de locuciones como *bajarse la sangre a los talones*, *encogerse el ombligo*, *no llegar la camisa al cuerpo*, etc.; b) EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ARRIBA, presente en locuciones como *ponerse los pelos de punta*, *subirse el corazón a la garganta*, etc.; c) EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA DENTRO, en

---

<sup>87</sup> No se ha encontrado un equivalente fraseológico en español. Su significado corresponde a 'to waste time doing things that achieve nothing'; en este caso, referido a perder el tiempo intentando salvar una relación sentimental.

<sup>88</sup> Esta metonimia podría considerarse una subclase de la metonimia, más general, LA PARTE DEL CUERPO POR LA FUNCIÓN, en tanto en cuanto la cabeza, más concretamente la mente, se vincula generalmente con el pensamiento y la razón.

<sup>89</sup> Estos autores proponen el uso de una terminología nueva que se adapte mejor a las necesidades que la investigación fraseológica desde el cognitivismo requiere. Así, se prescinde de la nomenclatura metalingüística tradicional empleada por Lakoff y Johnson (1980) por resultar o demasiado general o demasiado precisa, según el propósito de cada estudio, y para analizar el material fraseológico, proponen distinguir tres categorías organizadas jerárquicamente: los modelos icónicos, las archimetáforas y las metáforas particulares. El modelo icónico se corresponde con la imagen o imágenes primarias que evoca el dominio fuente de la metáfora. Los modelos icónicos se subdividen en varias archimetáforas, de naturaleza más específica, que, a su vez, dan lugar a una serie de metáforas particulares, las cuales se corresponden generalmente con unidades fraseológicas. Con esta nueva terminología, Iñesta y Pamies (2002: 97-231) presentan series de locuciones en distintas lenguas, entendidas como metáforas particulares y agrupadas según una archimetáfora común, que, al mismo tiempo, se incluye dentro de un modelo icónico determinado.

*tener el miedo metido dentro, ser invadido por el miedo, estar lleno de miedo, etc.*; d) EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA FUERA, en *tener el corazón en la garganta, tener las tripas en el cesto, tener los ojos revueltos de miedo, etc.*; e) EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL VIBRATORIO, como se observa en *temblar de miedo, estremecerse de miedo, temblar como un flan, etc.*; f) EL MIEDO ES IMPOSIBILIDAD DEL MOVIMIENTO CORPORAL, como en *quedarse petrificado de miedo, estar con el corazón en un puño, etc.*<sup>90</sup>

En la clasificación anterior, observamos que la inclusión de ciertas locuciones dentro de una determinada archimetáfora no impide que formen parte, al mismo tiempo, de otra archimetáfora distinta<sup>91</sup>. Por ejemplo, la locución *tener el corazón en la garganta*, incluida dentro de la archimetáfora EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA FUERA, podría igualmente corresponder a EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ARRIBA, puesto que, en el cuerpo humano, la garganta se encuentra en una parte superior al corazón. Además, una locución tan similar a la anterior, como *subirse el corazón a la garganta*, ha sido incluida precisamente dentro esta última archimetáfora. De manera análoga, la locución *tener los ojos revueltos de miedo*, correspondiente a la archimetáfora EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA FUERA según esta clasificación, podría igualmente corresponder a EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL VIBRATORIO, por el parpadeo y los movimientos laterales de las órbitas de los ojos. Por último, la locución *estar con el corazón en un puño*, perteneciente a la archimetáfora EL MIEDO ES IMPOSIBILIDAD DEL MOVIMIENTO CORPORAL, podría incluirse también dentro de EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA FUERA, ya que, al tenerlo en el puño, el corazón pasa a situarse en el exterior del cuerpo humano.

Por otra parte, hemos comprobado que muchas de las combinaciones de palabras que aparecen en esta clasificación no vienen registradas como locuciones en diccionarios fraseológicos del español. Concretamente, el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (2004) no recoge las siguientes combinaciones de palabras: *estar lleno de miedo, quedarse petrificado de*

---

<sup>90</sup> Para la noción de ‘miedo’, Iñesta y Pamies (2002: 97-128) aportan hasta seis modelos icónicos posibles y más de quince archimetáforas que agrupan un vasto conjunto de metáforas particulares en diferentes lenguas. El mismo procedimiento se utiliza con otras nociones como la ‘ira’, la ‘injusticia’, el ‘trabajo’, etc. (Iñesta y Pamies 2002: 129-231).

<sup>91</sup> La cuestión que a continuación se describe es análoga a la presentada por Haser con respecto a la locución *on the rocks* (ver nota 86) y a otras expresiones metafóricas (ver Haser 2005: 173-177).

*miedo, tener el corazón en la garganta, ser invadido por el miedo, tener el miedo metido dentro, tener las tripas en el cesto y tener los ojos revueltos de miedo.*

Desde una perspectiva de análisis más concreta, Olza Moreno (2011a: 188-192) establece de qué manera “ciertos sectores de la fraseología idiomática de las lenguas se agrupan en torno a matrices de esquemas figurativos”, lo que permite determinar con mayor precisión el modo en que la creación del significado de muchas unidades fraseológicas responde a unos patrones regulares y sistemáticos. Para ello, parte de la idea de que los fraseologismos se constituyen sobre una *base semántica*, esto es, un elemento nuclear que aporta la carga de significado primordial. Se trata de una base fraseológica que aparece de manera repetida en un conjunto de unidades fraseológicas, con lo que se establece una llamada *serie de fraseologismos*. Cada una de estas series se sustenta sobre una misma base figurativa en su idiomática que configura unas constantes idiomáticas asociadas a unos valores figurados y simbólicos. Todo este conjunto de conexiones figuradas los denomina, apoyándose en distintos autores, *rasgos tipológicos o marcos semánticos*, se actualizan en series fraseológicas y determinan la imagen metafórica o metonímica que se extiende a toda la unidad fraseológica, la cual permite predecir, en cierto modo, cómo se han formado y consolidado estos fraseologismos.

A modo de ejemplo, propone una serie fraseológica constituida por las locuciones *al pie de la letra* (‘de manera que se ajusta al sentido literal de las palabras’), *atarse a la letra* (‘sujetarse al sentido literal de cualquier texto’), *con todas las letras* (‘con toda exactitud y claridad’) y *letra por letra* (‘completamente, sin quitar ni añadir nada’), en la que el código gráfico, evocado por el término *letra*, constituye el dominio fuente a partir del cual se accede al dominio meta relativo al lenguaje. Es decir, en toda la serie fraseológica se produce una asociación metafórica entre lo gráfico y la exactitud y la literalidad del discurso (Olza Moreno 2011a: 189 nota 28)<sup>92</sup>. Se trata de un análisis que podemos sumar a las aportaciones detalladas en las secciones anteriores sobre series

---

<sup>92</sup> En las páginas siguientes, Olza Moreno (2011b: 192-209) realiza un análisis más exhaustivo sobre la configuración semántica, la motivación figurada y el valor metalingüístico de una serie fraseológica formada por un conjunto de 49 fraseologismos somáticos del español que contienen el elemento *lengua*. El análisis de los somatismos formados sobre el lexema *lengua* se suma al de otros fraseologismos que contienen partes del cuerpo humano como la boca, la cabeza, la mano, la nariz, etc. Tomadas en su conjunto, estas unidades fraseológicas forman un corpus compuesto por 336 somatismos.



de locuciones agrupadas según la metáfora o la metonimia conceptual que subyace a todas ellas.

#### **1.8.4. Consideraciones sobre las aportaciones cognitivistas al estudio de la metáfora y la metonimia**

Los tres apartados anteriores presentan las principales contribuciones a la concepción cognitiva de la metáfora y la metonimia y su aplicación al estudio de las unidades fraseológicas. Por lo general, lo expuesto anteriormente goza de considerable consenso dentro de la comunidad cognitivista; sin embargo, existen posturas, especialmente fuera del marco cognitivista, que no se muestran totalmente favorables con la visión expuesta. Para empezar, nos interesa destacar el trabajo de Haser (2005) –sobre el que ya hemos apuntado algunas ideas a lo largo de este capítulo–, en el que se plantea una propuesta alternativa para identificar y distinguir los conceptos de ‘metáfora’ y ‘metonimia’.

Es común vincular la metáfora con la existencia de dos dominios cognitivos diferentes y con las nociones de ‘similitud’ y ‘analogía’, y la metonimia, con la existencia de un único dominio y la idea de ‘contigüidad’. Para Haser (2005: 15-36), estas relaciones no son totalmente satisfactorias y, en muchos casos, conducen a error si se intenta determinar qué ejemplos son metáforas y cuáles son metonimias. En lo que concierne a la metáfora, esta autora se muestra a favor de las posturas que consideran que la similitud, en lugar de ser la base de la transferencia metafórica –tal como apuntan las teorías tradicionales sobre la metáfora conceptual–, debe identificarse con el resultado de la metáfora, ya que las relaciones entre los conceptos fuente y meta son, antes de aparecer en la expresión metafórica, independientes (Haser 2005: 19-21). Se ha desmotrado que la similitud que percibimos entre dos dominios es mayor después de que estos aparezcan en una expresión metafórica, y no antes. Por ejemplo, el parecido percibido entre los dominios relativos a la comida y la prensa escrita aumenta después de que se utilicen metafóricamente en la oración “The New Yorker is the quiche of newspapers and magazines” (en español, *El New Yorker es la guinda de los periódicos y las revistas*). Lo que conduce a pensar que la similitud no motiva la transferencia metafórica, sino que constituye su resultado.

Sobre la metonimia, Haser (2005: 22-30) destaca la inadecuación de establecer la contigüidad como criterio para identificarla y pone de relieve los problemas derivados

de analizar la metonimia en términos de dominios. Por ejemplo, la expresión “Achilles is a lion” (en español, *Aquiles es un león*) es tradicionalmente considerada un claro ejemplo de la metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES, ya que hay dos dominios diferentes involucrados –el relativo a las personas y el de los animales–, mientras que “Our dog is a cat” y “This labrador is a Yorkie” (en español, *Nuestro perro es un gato* y *Este labrador es un Yorkshire*, respectivamente) son identificadas con ejemplos de metonimias, puesto que las entidades presentes pertenecen a un mismo dominio, el de los animales. Según Haser, las tres expresiones propuestas deberían clasificarse como metonimias por dos razones: en primer lugar, porque tanto las personas como los animales pertenecen a la misma matriz de dominios, esto es, la de las entidades animadas; y en segundo lugar, porque lo realmente relevante no es la pertenencia al mismo dominio o no, sino la función de estas expresiones y el modo en que las entendemos. En este sentido, en las tres expresiones observamos la misma función, la de atribuir un rasgo característico de una entidad a otra diferente. Así, atribumos la fuerza propia de los leones a los seres humanos, las características felinas de los gatos a un determinado perro y el carácter asustadizo de los a la raza de los labradores (Haser 2005: 29).

Asimismo, según Haser (2005: 36-41), también resulta problemático que la naturaleza conceptual de las metonimias se utilice para extender de manera injustificada este fenómeno y que ciertos casos de metáforas o de mera asociación conceptual sean erróneamente considerados metonimias. En este sentido, la autora señala que es necesario reconsiderar si las denominadas *grabbing metonymies*, concretamente la metonimia COGER/CONSEGUIR EL OBJETO DESEADO POR EL DESEO, subyacente a expresiones como “Buy X” (en español, *comprar X cosa*) y “Go and get X” (en español, *ir a por X cosa*), son en realidad metonimias o simples asociaciones conceptuales.

Como propuesta alternativa, Haser (2005: 46-47) establece un nuevo criterio para identificar y distinguir los dos fenómenos en cuestión. Según esta autora, el criterio identificativo de las metáforas debe basarse en que, para conocer el significado metafórico (o significado meta) de un determinado concepto, no es necesario tener conocimiento previo sobre su significado literal (o significado fuente), puesto que ambos sentidos pueden no estar, en principio, conectados. Para ilustrar esta cuestión, se

propone la oración “My job is a jail” (en español, *Mi trabajo es una cárcel*). El concepto de ‘cárcel’ o ‘prisión’ se identifica comúnmente con un lugar donde se viven situaciones desagradables y opresivas, y es frecuente utilizarlo para expresar de manera metafórica estas sensaciones; sin embargo, es evidente que, si nos situamos fuera del terreno metafórico, para entender el significado de ‘situación desagradable y opresiva’ (significado meta), no es necesario conocer el significado de la palabra *cárcel*. Por el contrario, en las metonimias, el significado literal o fuente y el significado metafórico o meta son inseparables, puesto que resulta imprescindible conocer el primero de ellos para poder acceder al segundo. Por ejemplo, en la oración “The ham sandwich is waiting for his check” (en español, *El sándwich de jamón está esperando la cuenta*), para interpretar que *ham sandwich* se refiere al cliente que ha pedido un sándwich de jamón para comer (significado meta), es necesario conocer previamente el significado correspondiente al concepto ‘ham sandwich’ (significado fuente).

Al margen de lo anterior, hay que indicar que muchas de las críticas sobre el estudio cognitivo de la metáfora giran en torno a aspectos como la metodología utilizada en la investigación desarrollada; la formulación de las metáforas conceptuales y el vínculo que se establece entre estas y las expresiones metafóricas; y la función cognitiva que los conceptos metafóricas desempeñan en el proceso interpretativo de las expresiones metafóricas. Con respecto a la primera cuestión, tal como recogen Kövecses (2008: 168-169) y Gibbs (2014b: 19-21), las críticas coinciden en señalar que la investigación sobre la metáfora conceptual carece de una metodología sistemática y se apoya en exceso en la intuición de los lingüistas y el uso de ejemplos *ad hoc*. Lo que les conduce a plantear que sería conveniente incluir en sus estudios el manejo de corpus reales que reflejen el discurso natural de los hablantes. A este respecto, Gibbs (2014b: 21) señala que actualmente sí existen estudios basados en corpus reales y en el uso de programas informáticos que verifican el gran número de metáforas conceptuales identificadas, los cuales, además, permiten establecer la frecuencia de uso de las metáforas e identificar los principales patrones sistemáticos a nivel interlingüístico.

En cuanto a la segunda cuestión, Kövecses (2008: 174) señala la existencia de ciertas críticas sobre el nivel de esquematización en la formulación de las metáforas conceptuales y apunta concretamente las puntualizaciones de Clausner y Croft, quienes consideran que la manera de formular las metáforas conceptuales es demasiado general

y esquemática. Por ejemplo, la metáfora UNA TEORÍA ES UN EDIFICIO permite utilizar la expresión metafórica “The theory has solid foundation” (en español, *La teoría tiene unos fundamentos sólidos*), pero no “The theory has long corridors and high windows” (en español, *la teoría tiene pasillos largos y ventanas altas*), por lo que se considera que sería más apropiado concretizar la formulación de la metáfora en EL CONVENCIMIENTO DE UNA TEORÍA ES LA INTEGRIDAD FÍSICA DEL EDIFICIO. Kövecses (2008: 175) explica que, a pesar del alto nivel de abstracción al formular las metáforas, el alcance de un dominio fuente es restringido y solo conceptualiza un número determinado de dominios abstractos, esto es, las proyecciones metafóricas se producen en el nivel específico.

Por otra parte, Dobrovolskij y Piirainen (2005a) plantean una situación también relacionada con el vínculo entre las metáforas conceptuales y las metáforas lingüísticas al señalar que la teoría de la metáfora conceptual no proporciona una explicación acerca del motivo por el cual algunas expresiones metafóricas que pertenecen a la misma metáfora conceptual presentan significados metafóricos diferentes y se comportan de manera distinta. A ello, Kövecses (2008: 172) responde que una vez establecida la metáfora conceptual sobre la que se sustentan las expresiones metafóricas en cuestión, es necesario tener en cuenta entre qué elementos del dominio fuente y del dominio meta en particular se producen las proyecciones metafóricas, pues son estas últimas las que motivan las diferencias de significado en las expresiones. Por ejemplo, la metáfora UNA DISCUSIÓN ES FUEGO, que se incluye dentro de la más general LA INTENSIDAD ES CALOR, da lugar a expresiones como “His stupid comment just *added fuel to the fire*” (en español, *Su estúpido comentario no hizo más que echar leña al fuego*) y “The argument *flared up between them*” (en español, *Estalló la discusión entre ellos*). Las diferencias de significado entre ambas expresiones vienen dadas porque las proyecciones metafóricas son distintas en cada caso: en la primera, se produce una correspondencia entre la causa del calor y la causa de la intensidad, mientras que en la segunda, lo que se proyecta es el aumento del nivel de calor en el aumento del nivel de intensidad (Kövecses 2008: 172-173).

La tercera cuestión señalada anteriormente se refiere a la existencia de ciertas críticas dirigidas a cuestionar la función que las metáforas conceptuales desempeñan en la interpretación de las expresiones metafóricas asociadas. Según la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson, la interpretación de una expresión metafórica

requiere acceder a los conceptos metafóricos subyacentes; sin embargo, tal como señala Gibbs (2014b: 23-24), muchos críticos consideran que para comprender las expresiones metafóricas no es necesario recurrir a las metáforas conceptuales, puesto que la existencia de expresiones metafóricas en el nivel lingüístico no implica necesariamente que los individuos pensemos de manera metafórica.

Concretamente, para Haser (2005: 152), no hay nada que pruebe la veracidad de la afirmación anterior sostenida por la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson, pues, si bien es cierto que los individuos tenemos almacenados conceptos metafóricos comunes en nuestro sistema conceptual, para interpretar una misma expresión metafórica es posible que cada individuo acceda a metáforas diferentes. En este sentido, la oración “Our love is a bumpy rollercoaster” (en español, *Nuestro amor es una montaña rusa*), puede ser interpretada mediante el acceso a la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, pero también accediendo a otras metáforas tales como EL AMOR ES EXPERIMENTAR CAMBIOS EXTREMOS o EL AMOR ES EXPERIMENTAR ALTIBAJOS; y “demolish an argument” (en español, *derribar un argumento*) puede interpretarse igualmente a partir de la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UN EDIFICIO o UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA. En efecto, Haser (2005: 240) considera que cualquier expresión metafórica podría llegar a agruparse bajo un número infinito de metáforas conceptuales. A este respecto, Gibbs (2014b: 20) afirma que los significados metafóricos no son fijos y por lo tanto, al utilizar términos como *ataque*, *defensa* y *estrategia* en una situación en la que se ha producido una discusión o una riña, no es posible determinar si estos se asocian con el dominio fuente relativo al boxeo, al ajedrez o la guerra.

En cualquier caso, una de las ideas fundamentales de la propuesta de Haser (2005: 204-207) es que los conceptos metafóricos son absolutamente prescindibles en una teoría sobre la interpretación de las metáforas. Apoyándose en otros autores como Glucksberg y McGlone, Haser (2005: 232-233) considera que, para interpretar correctamente una expresión metafórica, únicamente se necesita conocer el dominio fuente de la expresión en cuestión y ser capaz de extraer sus rasgos característicos más prominentes, los cuales al mismo tiempo caracterizan el concepto abstracto o dominio meta, una postura que denomina “visión minimalista de la interpretación metafórica”. Por ejemplo, para interpretar la locución inglesa *on the rocks* (en español, *andar/ir muy mal; estar sin blanca o no tener un céntimo*), utilizada frecuentemente en expresiones

sobre el amor y los negocios, se requiere conocer el concepto fuente (referido a la situación en que un barco se desvía y choca contra las rocas) y extraer las características más sobresalientes de ese estado (atravesar serias dificultades). Posteriormente, se transfiere el estado correspondiente a ‘atravesar serias dificultades’ a los dominios abstractos en los que se emplea esta locución, lo que da lugar a hablar de ‘estar al borde de la ruptura’ cuando se trata del amor y de ‘estar en bancarrota’ en el caso de los negocios.

El hecho de considerar que los conceptos metafóricos no tienen ninguna importancia en la producción e interpretación de las expresiones metafóricas conduce a plantearse qué motiva realmente su existencia. A partir del ejemplo “win an argument” (en español, *ganar en una riña*), Haser (2005: 236) sostiene que podemos interpretar correctamente esta expresión sin necesidad de recurrir a la información contenida en las metáforas conceptuales UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, UNA DISCUSIÓN ES UN JUEGO o cualquier otra metáfora similar que exprese la idea de que las riñas o las discusiones son una especie de competición y de espectáculo. Según Haser, esta idea, necesaria para interpretar la expresión, la podemos encontrar codificada en la expresión en sí misma, esto es, en los conceptos de ‘ganar’ y de ‘riña’ o ‘discusión’. En consecuencia, concluye que, puesto que los conceptos metafóricos no dan ninguna información que no pueda extraerse de las expresiones en sí mismas, parece lógico pensar que el estudio de la extensión metafórica debería permanecer en el nivel de las propias expresiones metafóricas.

Contrariamente a lo expuesto por Haser, Gibbs (2014b: 25) sostiene que se ha comprobado que la metáfora no es simplemente un fenómeno lingüístico, y en consecuencia, su estudio no puede desvincularse de la cognición y el pensamiento. Estudios desarrollados en el marco de la Lingüística cognitiva demuestran que los individuos recurrimos a las metáforas para conceptualizar nuestro conocimiento –y no solo transmitirlo verbalmente– en ámbitos tan distintos como las matemáticas, las ciencias naturales y la filosofía. Del mismo modo, la investigación sobre las metáforas basadas en gestos, las metáforas musicales y las expresiones metafóricas multimodales demuestra que estas tienen las mismas raíces conceptuales que las expresiones lingüísticas de carácter metafórico. Aún así, se reconoce la necesidad de ampliar los estudios empíricos, mediante métodos indirectos, que comprueben si durante el

procesamiento de las expresiones metafóricas los individuos realmente accedemos o no a los conceptos metafóricos y de qué manera se produce este proceso (Gibbs 2014b: 26-27).

Por último, es conveniente concluir con dos ideas generales sobre las posibles razones que motivan las críticas vertidas sobre la teoría de la metáfora conceptual. Por una parte, Kövecses (2008: 181) identifica que estas se producen, en parte, porque el objetivo que persiguen es diferente al de la teoría que cuestionan. Es decir, se trata de dos enfoques distintos a través de los cuales es posible llevar a cabo la investigación sobre la metáfora, puesto que en cada uno de ellos se estudia este fenómeno en un nivel de análisis diferente. Así, mientras la teoría de la metáfora conceptual actúa en un nivel abstracto y general, al reconocer esquemas metafóricos presentes en nuestro sistema conceptual, los críticos estudian la metáfora en un nivel de realización lingüística particular, con el propósito de identificar la existencia de metáforas lingüísticas de manera sistemática. La teoría de la metáfora conceptual pretende poner de manifiesto la habilidad que tenemos de conceptualizar de manera metafórica las realidades más abstractas, sin ceñirse al nivel lingüístico en particular. Por otra parte, Gibbs (2014b: 17) también apunta que gran parte de las críticas se produce como consecuencia de restringir erróneamente la teoría de la metáfora conceptual a la obra *Metaphors we live by* de Lakoff y Johnson (1980), al ignorar las versiones contemporáneas de esta teoría y los estudios empíricos que la refuerzan.

### **1.9. Universalidad y especificidad cultural en la fraseología**

Como señala Piirainen (2012: 513-514), si bien se ha considerado tradicionalmente que la fraseología constituye una de las parcelas más distintivas de una lengua y que, en consecuencia, la traducción y el paralelismo fraseológico entre dos o más lenguas es inviable, con el paso del tiempo se ha demostrado que no es exactamente así. Ciertamente, se ha comprobado que existen considerables similitudes, incluso una cierta uniformidad, en los inventarios fraseológicos de distintas lenguas de Europa y de otros continentes. Destaca, especialmente, el proyecto de la citada autora, una investigación de gran envergadura que Piirainen culmina con la publicación de la monografía *Widespread Idioms in Europe and Beyond: towards a Lexicon of Common Figurative Units*, en la que se presenta, entre otras cuestiones, un inventario de las denominadas *locuciones extendidas* (en inglés, “widespread idioms”), a saber, unidades fraseológicas

que tienen equivalentes en un importante número de lenguas europeas y no europeas (Piirainen 2012: 59). Atendiendo a seis criterios que Piirainen (2012: 59-72) explica con detalle, las locuciones extendidas se definen como:

Idioms that – when their origins and particular cultural and historical development is taken into account – have the same or a similar lexical structure and the same figurative core meaning in various different languages, including geographically distant and genetically unrelated languages (Piirainen 2012: 62).

De los resultados de su investigación, Piirainen (2012: 513) concluye que existen más de 380 fraseologismos que pueden considerarse “extendidos” en un total de 73 lenguas europeas. Incluso, en algunos de los casos, una única unidad fraseológica puede presentar equivalentes fraseológicos<sup>93</sup> en hasta 50 lenguas diferentes. La relevancia de los análisis contrastivos sobre las unidades fraseológicas es puesta de manifiesto por esta autora en colaboración con Dobrovol’skij (2005b: cap. 3), ya que este tipo de análisis permite distinguir las diferencias interlingüísticas entre fraseologismos aparentemente similares y, así, establecer equivalentes fraseológicos reales.

Según estos autores, la principal línea de investigación de los análisis contrastivos se interesa especialmente por esclarecer la relación entre los aspectos idiosincrásicos y los rasgos universales que poseen los fraseologismos, una relación que se explica fundamentalmente en términos cognitivos y culturales, como se detallará en las páginas siguientes. A grandes rasgos, es posible apuntar que las similitudes existentes entre los fraseologismos de lenguas diferentes pueden explicarse mediante procesos de préstamo lingüístico, factores genéticos, el carácter universal del fenómeno de la conceptualización o las coincidencias en el proceso de metaforización, mientras que las diferencias pueden deberse a particularidades culturales que envuelven las

---

<sup>93</sup> Hasta ahora y en lo que sigue de la tesis, el término *equivalente fraseológico* –salvo que se indique lo contrario– es empleado para referirse a aquellos fraseologismos que en dos o más lenguas presentan una forma léxica igual o similar y un mismo significado. El concepto recubierto por el término se distingue del relativo a los ‘equivalentes funcionales’, en el cual deben basarse los análisis interlingüísticos o interculturales según Dobrovol’skij y Piirainen (2005b: cap. 3), un concepto que se concibe como “lexical items of both source and target language (L1 and L2) which can be used in the same situations” (Dobrovol’skij y Piirainen 2005b: 56). En este sentido, muchos de los fraseologismos que tradicionalmente han sido considerados equivalentes en lenguas diferentes no lo son en realidad, puesto que, a pesar de poseer un mismo significado o un significado similar, presentan diferencias que influyen tanto en su interpretación como en su uso en determinados contextos (Dobrovol’skij y Piirainen 2005b: 56-58). La cuestión referida al concepto de los ‘equivalentes’ se retoma nuevamente en el tercer capítulo de esta investigación (§ 3.3.1.1.).



unidades lingüísticas pertenecientes a las lenguas puestas en relación (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 55-56).

Por otra parte, también se ha prestado especial atención a la relación existente entre los fraseologismos de lenguas diferentes y a la posible universalidad fraseológica en las investigaciones relativas al ámbito de la didáctica de las unidades fraseológicas, de la Fraseología contrastiva y de la Traducción fraseológica. En el marco de la primera línea de investigación mencionada, la enseñanza de las unidades fraseológicas, Penadés Martínez (1999: 37, 2004: 62) se refiere a la existencia de *locuciones transculturales o supranacionales*, esto es, locuciones que, en distintas lenguas, expresan un mismo concepto de forma similar dado que la imagen subyacente a muchas locuciones va más allá de las fronteras que delimitan una cultura en particular. Por su parte, Leol Riol (2011: 31) procede del mismo modo, esta vez con el término de *européismos naturales culturales*.

No cabe duda de que las aportaciones que acabamos de señalar resultan, cuanto menos, reveladoras a la hora de apuntar de manera preliminar la existencia de unas bases, en cierto modo “universales”, que subyacen a la formación de un amplio conjunto de unidades fraseológicas. De acuerdo con el reconocimiento de las metáforas y las metonimias como mecanismos cognitivos, con una base biológica y experiencial, que son comunes a todos los seres humanos, es posible señalar, en principio, la existencia de unidades fraseológicas que se sustentan sobre una suerte de *universales metafóricos*<sup>94</sup>. No obstante, esta afirmación queda incompleta si no se tienen en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales de cada lengua en concreto, esto es, la forma en la que las lenguas expresan de manera distinta conceptos universales que tienen una base común y que, en consecuencia, permiten su comparabilidad y traducibilidad (Larreta Zulategui 2011: 192).

### **1.9.1. Universalidad y variación cultural en la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales**

Partiendo del supuesto de que el estudio de la posible universalidad relativa a las unidades fraseológicas se basa en la participación de la metáfora y la metonimia en su

---

<sup>94</sup> Este es el término utilizado por Forment Fernández (2000) para designar aquellas metáforas conceptuales que subyacen a la formación de unidades fraseológicas equivalentes en lenguas diferentes.

proceso de formación, consideramos que dar cuenta de la naturaleza de estos dos mecanismos cognitivos puede dar indicios sobre la de los fraseologismos. Así, algunas de las principales aportaciones sobre la aparente dicotomía entre la universalidad y la especificidad cultural de las metáforas y las metonimias desarrolladas desde el cognitivismo pueden resumirse, en palabras de Barcelona (2003b: 6), del siguiente modo:

Metaphors and metonymies are to a large extent culture-specific, because the domains of experience are not necessarily the same in all cultures, but the most abstract, overarching metaphors and metonymies seem to have as input or “source” domains universal physical notions like “verticality”, “container”, etc., known as “image schemas”, which are acquired on the basis of our earliest bodily experiences.

Esta afirmación, lejos de oponer los aspectos de la universalidad y la especificidad cultural de las metáforas y las metonimias, muestra una postura conciliadora al abordarlos como dos fenómenos que parecen actuar en distintos niveles de conceptualización. Así, se considera que, por una parte, las particularidades culturales ejercen un papel fundamental a la hora de determinar los dominios de experiencia que intervienen en el pensamiento y el lenguaje metafórico y metonímico; y por otra parte, que existen dominios fuente constituidos por nociones propias de la especie humana que son adquiridas en nuestras experiencias físicas más básicas.

Tomando las metáforas orientacionales como objeto de análisis, Lakoff y Johnson (1980: 14) afirman que las principales orientaciones, como ARRIBA-ABAJO, DENTRO-FUERA, etc., tienen como base la experiencia física y, por tanto, parecen estar presentes en todas las culturas; no obstante, la manera en la que se constituyen las metáforas orientacionales basadas en ellas varía de una cultura a otra. Es decir, las variaciones se producen especialmente en la forma de orientar los distintos conceptos, de modo que hay culturas en las que, por ejemplo, la noción de ‘futuro’ se sitúa hacia delante y hay otras en las que, en cambio, se orienta hacia atrás. Por consiguiente, se establece que nuestra experiencia física y cultural ofrece una gran cantidad de bases sobre las cuales se construyen las metáforas orientacionales y que la selección de qué bases en concreto se utilizan puede variar según la cultura (Lakoff y Johnson 1980: 19).

De acuerdo con la concepción de la metáfora como un mecanismo de base corpórea, Gibbs *et al.* (2004) remarcan la sistematicidad existente en los patrones de experiencia humana que se constituyen como dominios fuente de muchas metáforas, independientemente de la lengua en la que se expresen; un fenómeno que denominan *cross-linguistic metaphorical mappings*. A partir de un estudio empírico sobre la manera en la que pensamos y hablamos acerca de los conceptos de ‘hambre’ y ‘deseo’, desarrollado en dos grupos de informantes: uno formado por anglohablantes de California y el otro, por brasileños hablantes de portugués, se confirma que los individuos experimentan una correlación entre el hambre y el deseo, independientemente de la cultura a la que pertenecen.

Partiendo del supuesto de que gran parte del lenguaje metafórico está basado en la experiencia física, este estudio plantea que las experiencias relacionadas con el estado de sentirse hambriento o sediento estructuran de manera significativa la manera en la que pensamos y hablamos de deseo, pues esto se produce en términos de hambre o sed (Gibbs *et al.* 2004: 1200). Por ejemplo, en inglés, para expresar el deseo de sentirse querido, se emplean construcciones metafóricas como “I am starved of his affection” (en español, *tengo sed de cariño*) y para expresar el deseo de conseguir poder y fama puede utilizarse “I am hungry of power and fame” (en español, *estoy ansioso de poder y fama*) y “He had a hunger for power” o “He was thirsty for power” (en español, *tiene sed de poder*). De manera análoga, en portugués, esta correlación entre el deseo y el hambre o la sed se pone de manifiesto en construcciones metafóricas como “Tenho fome de riqueza” o “Tenho sede de riquezas” (en español, *tengo sed de dinero*), para expresar el deseo de ser rico, y “Tenho fome de vingança” o “Tenho sede de vingança” (en español, *tengo sed de venganza*), para expresar el deseo de vengarse (Gibbs *et al.* 2004: 1998-1200).

No obstante, los experimentos llevados a cabo prueban que, si bien la correlación metafórica entre el hambre y el deseo se da en las dos lenguas analizadas, el inglés y el portugués, sí existen algunas variaciones de una lengua a otra, especialmente en lo que concierne a los síntomas concretos derivados de sentir hambre (dolor de estómago, sensación de mareo, babeo, etc.) que se proyectan sobre la expresión de deseo. Por ejemplo, expresar amor y deseo sexual a partir de experiencias físicas como babear (“She drooled anytime she saw Bob” –en español, *se le caía la baba cada vez*

*que veía a Bob*–) y sentir dolor de estómago (“My stomach aches in anticipation of having sex with Mary” –en español, *Me duele el estómago si pienso en tener sexo con Mary*–) es mucho más aceptable en inglés que en portugués (Gibbs *et al.* 2004: 1207).

Con una terminología lingüística distinta a la tradicionalmente empleada en el estudio de las metáforas y las metonimias en relación con el ámbito de la Fraseología (ver nota 89), Pamies *et al.* (2015: 228) distinguen la existencia, por una parte, de las denominadas *archimetáforas* y, por otra parte, de los *culturemas*. Las *archimetáforas* se consideran una especie de patrones asociativos recurrentes derivados de aquellas actividades humanas básicas, como comer, beber, moverse, etc., que funcionan como representaciones mentales de una gran variedad de fenómenos distintos. Como ejemplo, se aporta el modelo correspondiente a UNA PERSONA BORRACHA ES UN ANIMAL, que pertenece a las *archimetáforas* de tipo perceptivo. Este modelo se utiliza, en diferentes lenguas, como base metafórica de un considerable número de unidades fraseológicas con el significado de ‘estar bebido’, las cuales pueden presentar algunas variaciones según la lengua y la cultura concretas –por ejemplo, en la selección del animal que se constituye como dominio fuente–, aunque las coincidencias son mayores. Esta idea queda ejemplificada mediante las locuciones *drunk as a sow* (lit. bebido como una puerca), *druk as a dancing pig* (lit. bebido como un cerdo bailón) y *drunk as a monkey* (lit. bebido como un mono) para el inglés, y *huguy jaguareté* (lit. tener sangre de jaguar), *huguy ka’i* (lit. tener sangre de mono) y *tuichaité lembu reve* (lit. estar con una abeja grande) en el caso del guaraní (Pamies *et al.* 2015: 228).

Los *culturemas*, por su parte, se corresponden con expresiones que reflejan la visión del mundo de un colectivo concreto a través de símbolos lingüístico-culturales. Como ejemplos de *culturemas*, se proponen locuciones españolas cuya base metafórica se corresponde con la tradición del toreo como *conocer el percal*, *entrar al trapo* o *dar la puntilla*. Para estos autores, ambos fenómenos, las *archimétaforas* y los *culturemas*, son complementarios puesto que están motivados de forma diferente; sin embargo, existen casos en los que la universalidad de las *archimetáforas* y la dependencia cultural de los *culturemas* pierde autonomía, ya que puede producirse el llamado *blending*, en dos sentidos: a) bien, porque una *archimetáfora* puede ser cuantitativamente muy productiva en una lengua y menos en otra; b) bien porque una misma *archimetáfora* puede presentar ciertas variaciones de una lengua a otra por cuestiones culturales

particulares (Pamies *et al.* 2015: 228). Téngase en cuenta que estos dos sentidos del *blending* pueden entenderse de manera análoga a los tipos de variaciones que Kövecses (2002) trata en su estudio sobre la variación intercultural o transcultural, las cuales se presentan a continuación.

A partir de un estudio sobre la manera de conceptualizar la noción de ‘felicidad’ en tres lenguas diferentes: el inglés, chino y húngaro, Kövecses (2002: 197) indica que este proceso presenta un fundamento común en las tres lenguas seleccionadas según el cual la conceptualización de la ‘felicidad’ se realiza desde las mismas metáforas conceptuales. Sin descartar otros posibles factores, concluye que la razón principal de ello estriba en que existe una motivación universal por la que estas metáforas emergen en lenguas tan dispares y se establece tres hipótesis fundamentales en este sentido: a) “some metaphors are at least near-universal”; b) “these near-universal metaphors share generic-level structure”; y c) “their (near-) universality arises from universal aspects of the human body” (Kövecses 2002: 197).

Efectivamente, Kövecses (2002: 209) reconoce la existencia de algunas metáforas conceptuales que pueden ser consideradas universales, al menos parcialmente, como, por ejemplo, LA FELICIDAD ES ARRIBA, LA FELICIDAD ES LUZ y EL ENFADO ES PRESIÓN DENTRO DE UN RECIPIENTE. En el caso concreto de la última metáfora, además, señala que la correlación entre los conceptos ‘enfado’ y ‘recipiente a presión’ deriva de aspectos universales propios de la psicología humana. Esto no significa, sin embargo, que no existan otras metáforas o metonimias, con una base experiencial corpórea y psicológica menos evidente, que presentan otros tipos de correlaciones de tipo perceptual, cultural, etc.

Por otra parte, Kövecses (2002: 215) señala que las metáforas –y también, las metonimias– pueden presentar variaciones culturales de dos tipos: variaciones interculturales o transculturales y variaciones intraculturales. Con respecto a las primeras, las variaciones que se dan entre lenguas diferentes, su existencia responde al hecho de que el mundo físico en el que vivimos determina nuestro lenguaje y, por tanto, las metáforas que usamos, las cuales son diferentes de una cultura a otra porque también lo son los objetos que tenemos a nuestro alcance y que utilizamos para nuestra comprensión metafórica (Kövecses 2002: 219). En su estudio, Kövecses (2002: 215-

230) distingue diferentes posibilidades de variación intercultural o transcultural que esquematizamos como sigue:

a) Casos en los que las variaciones se producen en los conceptos que, como dominios meta, son conceptualizados a partir de un mismo dominio fuente. Por ejemplo, en el campo conceptual relativo a las emociones, en inglés se utiliza el concepto de ‘corazón’ como dominio fuente para expresar metafóricamente emociones como el amor o el cariño, mientras que, en otras lenguas como el zulú, son conceptos como el ‘enfado’ o la ‘impaciencia’ los que se estructuran a partir del de ‘corazón’.

b) Casos en los que la metáfora o la metonimia conceptual es la misma y la variación se presenta en la manera en la que estas se elaboran en las diferentes lenguas. Por ejemplo, las dos lenguas mencionadas anteriormente, el inglés y el zulú, comparten la metáfora EL ENFADO ES UN LÍQUIDO CALIENTE DENTRO DE UN RECIPIENTE; sin embargo, en inglés se entiende que el líquido puede producir vapor y, en consecuencia, origina locuciones como *to blow off steam* (lit. soplar/volarse el vapor; fras. *dar rienda suelta* [a su indignación], mientras que en zulú no existe tal asociación. Otro ejemplo, en este caso de una metonimia conceptual como LOS OJOS SON EL ESPEJO DEL ALMA<sup>95</sup>, demuestra que, si bien los ojos se utilizan para expresar distintas emociones en muchas lenguas, para expresar la noción de ‘felicidad’ en inglés la metonimia se elabora sobre el brillo de la mirada, mientras que en chino se resaltan aspectos relacionados con las cejas.

c) Casos en los que, de una lengua a otra, varía la frecuencia de uso con la que se recurre a metáforas o a metonimias para expresar un mismo concepto. Por ejemplo, para expresar enfado, en inglés se utilizan más metáforas, mientras que en zulú predomina el recurso a la metonimia.

Asimismo, como ya ha quedado indicado, dentro de una misma cultura también pueden encontrarse diferentes formas de conceptualizar nuestro pensamiento a través de las metáforas y las metonimias: variación intracultural; un tipo de variación que se manifiesta prácticamente de la misma manera que en los tres casos señalados con relación a la variación intercultural. Para Kövecses (2002: 221), la razón de las variaciones intraculturales estriba principalmente en factores sociales como la edad, el

---

<sup>95</sup> Traducción realizada del inglés: EYES ARE WINDOWS OF SOUL. Por otra parte, la traducción de esta metáfora, *los ojos son el espejo del alma*, constituye una de las variantes de la paremia española *La cara es el espejo del alma* (REFMUL).

sexo o el grupo social, así como en factores relativos a la diacronía, presente en la evolución conceptual y lingüística.

A partir de este estudio se concluye que la universalidad de la metáfora conceptual se sitúa en el denominado *nivel genérico*, mientras que la mayor parte de su variación cultural se produce en el *nivel específico* (Kövecses 2002: 227), una postura que Barcelona (2003b: 6) parece compartir al señalar la existencia de metáforas y metonimias basadas en nociones físicas de carácter universal, pero que pueden poseer rasgos culturales específicos. De acuerdo con los dos niveles de generalización establecidos en su trabajo, Kövecses (2002: 44-45) distingue dos tipos de metáforas según el nivel al que pertenecen: a) las de nivel genérico, como LOS EVENTOS SON ACCIONES, que son universales en tanto en cuanto están compuestas por conceptos generales y están definidas con propiedades extremadamente esquemáticas; y b) las de nivel específico, como LA VIDA ES UN VIAJE y UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, que pueden presentar variaciones culturales por su especificidad semántica y conceptual.

### **1.9.2. Universalidad y especificidad cultural de las unidades fraseológicas**

De lo expuesto en el apartado anterior remarcamos dos ideas fundamentales: a) que existen metáforas y metonimias conceptuales de rango superior o general consideradas universales, pero que pueden presentar variaciones culturales a pesar de los fundamentos comunes que comparten; y b) que existen metáforas y metonimias que únicamente pertenecen a una cultura en particular. Estos hallazgos son realmente significativos para nuestra investigación, ya que pueden aportar indicios reveladores sobre la naturaleza de aquellas unidades fraseológicas originadas a partir de estos dos fenómenos cognitivos.

Tomando como punto de partida la idea de que el núcleo conceptual de los esquemas de imagen subyacentes a las metáforas y metonimias es de base biológica y psicológica y, por tanto, universal, Pamies Bertrán (2002) plantea que un análisis interlingüístico de expresiones metafóricas podría demostrar lo siguiente:

Pese a la variación superficial entre las incontables metáforas particulares<sup>96</sup>, el núcleo conceptual emergente del que éstas derivan debería ser coincidente en gran medida. Invirtiendo el razonamiento, la verificación de tales coincidencias en la fraseología de muchas lenguas vendría a confirmar (o falsear) con datos tratados de forma sistemática lo que la semántica cognitiva postula sobre bases especulativas a partir de unos ejemplos elegidos (Pamies Bertrán 2002: 10).

Siguiendo la línea expuesta por Pamies Bertrán, consideramos que, si admitimos que las metáforas y metonimias conceptuales se constituyen como mecanismos cognitivos basados en nuestra experiencia física y son compartidos por todos los seres humanos, y que una gran parte de los fraseologismos se han originado, al menos parcialmente, a través de estos dos fenómenos cognitivos, quedaría garantizada la existencia de unos fundamentos comunes en las unidades fraseológicas equivalentes en lenguas diferentes. Dicho de otro modo, si aceptamos que existen metáforas y metonimias que, dada su base experiencial física y psicológica, sobrepasan los límites de una lengua y cultura concretas, todo apunta a que también existen unidades fraseológicas equivalentes en su significado o con un significado similar que, en lenguas diferentes, han sido originadas mediante las mismas metáforas o metonimias conceptuales.

La conclusión sobre esta cuestión a la que llega este autor en colaboración con Iñesta (2002), sostiene que, a pesar de las diferencias formales que pueden presentar los equivalentes fraseológicos en distintas lenguas, existe una base común, articulada sobre el modelo cognitivo que las engloba, que justificaría las similitudes lingüísticas entre los fraseologismos de diferentes lenguas:

[...] Se manifiesta una sistematicidad en los procedimientos de producción metafórica y fraseológica, que serían mecanismos económicos de expansión tanto conceptual como léxica. Dicha sistematicidad queda evidenciada por el hecho de que un grupo muy pequeño de dominios-fuente, casi siempre los mismos, se proyecta hacia dominios-meta muy diversos dando lugar a un considerable número de imágenes. Un modelo icónico incluye muchas metáforas particulares. Ello permite dar cuenta del alto número de similitudes interlingüísticas entre fraseologismos formalmente distintos pero icónicamente emparentados que, de no ser así, sus coincidencias deberían atribuirse sólo a la causalidad o una etimología común (Iñesta y Pamies 2002: 234).

---

<sup>96</sup> Para este autor, las metáforas particulares corresponden, en muchos casos, a unidades fraseológicas, como las locuciones *bajarse la sangre a los talones*, *helarse la sangre*, *ponerse los pelos de punta*, etc. (Pamies Bertrán 2002: 12-13).



Efectivamente, partiendo del supuesto de que existen una serie de metáforas y metonimias que no se restringen a los límites de una lengua y una cultura en concreto, se han llevado a cabo diversos estudios con una orientación cognitiva en los que se presentan conjuntos de unidades fraseológicas que, en lenguas diferentes, comparten una misma base metafórica y metonímica. Destaca el trabajo de Forment Fernández (2000) sobre los denominados *universales metafóricos*, en el que se aportan conjuntos de locuciones equivalentes en catalán, francés e inglés, a las cuales subyacen las mismas metáforas. Lo que demuestra, en palabras de la autora, que “algunas de las metáforas con las que vivimos son válidas en el seno de varias comunidades y, en consecuencia, tienen repercusiones fraseológicas en diferentes lenguas” (Forment Fernández 2002: 379). Algunas locuciones propuestas, pertenecientes a las tres lenguas puestas en relación y originadas sobre las mismas metáforas, en este caso, LA CABEZA ES UN RECIPIENTE y LA CABEZA ES UN OBJETO FRÁGIL, quedan recogidas a continuación<sup>97</sup>:

En catalán:

*Buidar-se el cap/rompre's el cap → romperse la cabeza.*

*Ficar-se al cap → meterse en la cabeza.*

*Passar pel cap → pasar por la cabeza.*

*Perdre el cap → perder la cabeza.*

En francés:

*Avoir en tête de → tener en la cabeza/tener en mente.*

*Monter la tête → hinchar la cabeza.*

*Se casser la tête → romperse la cabeza.*

*Se mettre dans la tête → meterse en la cabeza.*

En inglés:

*To (never) enter my head → (no) pasarse por la cabeza.*

*To get something into one's head → meter en la cabeza/meterse en la cabeza.*

*To lose one's head → perder la cabeza.*

*To rack one's brains → quebrarse la cabeza/estrujarse el cerebro.*

Adoptando una perspectiva centrada sobre todo en la participación de la metonimia en el proceso de formación de locuciones nominales somáticas del español, el catalán y el portugués, es especialmente interesante el trabajo de Penadés Martínez

---

<sup>97</sup> En este trabajo aportamos, además, los equivalentes fraseológicos en español cuando existen.

(2010), al que ya nos hemos referido anteriormente (§ 1.8.3.). En él, de nuevo, se pone de manifiesto que, en diferentes lenguas, existen “locuciones aparentemente distintas, pero idénticas por el proceso cognitivo que ha dado lugar a su creación y equivalentes en el referente indicado y desde el punto de vista traductológico” (Penadés Martínez 2010: 79). Algunos ejemplos que se aportan son los equivalentes fraseológicos *bucho foradado*, en portugués, *lengua larga*, en español, y *bec moll*, en catalán, todos ellos referidos a una persona indiscreta, que habla demasiado y dice lo que debería callar. De lo general a lo particular, en estas locuciones actúa el principio cognitivo por el que se tiende a utilizar un concepto perteneciente a un dominio concreto, como el cuerpo, para vehicular otro concepto de índole más abstracta, como es la acción de hablar. Asimismo, en el caso de las locuciones *bec moll*<sup>98</sup> y *lengua larga* también es posible identificar la presencia de la metonimia EL INSTRUMENTO POR LA ACCIÓN, pues la boca y, especialmente, la lengua, constituyen órganos del cuerpo humano que sirven, entre otras funciones, para hablar.

Por su parte, Pamies *et al.* (2015) desarrollan otro estudio interlingüístico en el que se ponen en relación series de unidades fraseológicas equivalentes pertenecientes a más de diez lenguas distintas. El objetivo es mostrar cómo se accede a conceptos abstractos como los ‘resultados’, las ‘crías’ y los ‘momentos’ a partir del concepto de ‘fruto’, que actúa como dominio fuente, concreto, mediante la participación de las metáforas LOS FRUTOS SON RESULTADOS, LOS FRUTOS SON CRÍAS y LOS FRUTOS SON MOMENTOS. Dentro del modelo metafórico correspondiente a LOS FRUTOS SON RESULTADOS, se proponen los siguientes ejemplos como muestra de la recurrente analogía establecida entre el cultivo de frutos y otras actividades humanas:

- *Dar sus frutos* (en español), *to bear fruits* (en inglés), *render frutos* (en portugués), etc., referidas a la consecución de un logro o de buenos resultados.
- *El fruto del/de su trabajo* (en español), *the fruit of (one’s) labor* (en inglés), *die Früchte ihrer Arbeit* (en alemán), etc., con las que se hace referencia al resultado obtenido de un esfuerzo<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> La palabra *bec* (en español, *pico*) corresponde al mundo animal pero, en este caso, se utiliza para referirse a las personas, por lo que podemos establecer que a la locución *bec moll* también subyace la metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES.

<sup>99</sup> Al menos en español, *el fruto de su trabajo* no es una unidad fraseológica, sino una combinación literal a partir de los sustantivos *fruto* y *trabajo*.

- *To not be fruit of coincidence* (en inglés), *ne pas être le fruit du hasard* (en francés) y *non essere frutto della casualità* (en italiano), etc., con las que se indica que el éxito no es producto de la casualidad, sino de la persistencia (Pamies *et al.* 2015: 229).

Hasta el momento, se ha comprobado que la concepción cognitiva de la metáfora y la metonimia, y su aplicación al análisis de la estructura conceptual subyacente a unidades fraseológicas equivalentes en distintas lenguas, muestra la existencia de una base conceptual común a todas ellas. Sin embargo, como ya ha sido indicado anteriormente (§ 1.7.2.), resulta necesario tener en cuenta una serie de factores históricos, culturales y sociales que, junto con las metáforas, las metonimias y otros mecanismos de carácter cognitivo, contribuyen a abordar la relación entre los equivalentes fraseológicos de distintas lenguas con mayor exactitud y precisión, en definitiva, de una manera más apropiada.

Concretamente, Geeraerts y Grondelaers (1995), en una revisión crítica de la investigación de Kövecses sobre la expresión de las emociones, señalan que las metáforas conceptuales de base experiencial y corpórea no siempre son las responsables de la recurrencia de patrones cognitivos de ciertas expresiones metafóricas, sino que es fundamental tener en cuenta las tradiciones culturales que las enmarcan. Especialmente, se pone de relieve la importancia de aspectos históricos y culturales como fuente de conceptos relacionados con las emociones y se considera que la sistematicidad en la existencia de expresiones metafóricas que, en distintas lenguas, evocan el concepto de ‘enfado’ se explica mejor a partir de la teoría de los cuatro humores, de reconocido valor en los tiempos de la Antigüedad clásica. Con ello, los autores demuestran que no solamente se debe tener en cuenta la base experiencial del lenguaje, sino también factores históricos y culturales que influyen en él<sup>100</sup>.

En esta misma línea se sitúan los trabajos desarrollados por Dobrovol’skij y Piirainen (2005a, 2005b, 2006, 2010), en los cuales se pone de manifiesto la insuficiencia de adoptar una perspectiva centrada únicamente en las metáforas conceptuales a la hora de dar una explicación realmente satisfactoria de las propiedades semánticas y pragmáticas de las locuciones (§ 1.2.2 y § 1.7.2.). Si bien existen

---

<sup>100</sup> Kövecses (1995) responde a estas críticas demostrando que ambas posturas son perfectamente compatibles. Así lo indican también Dobrovol’skij y Piirainen (2005a: 9-13).

locuciones, en principio, equivalentes, que en una misma lengua o en lenguas diferentes se sustentan sobre la misma metáfora, a menudo presentan diferencias tanto semánticas como pragmáticas que no pueden explicarse sin tener en cuenta otros tipos de conocimiento de naturaleza más concreta que el derivado de los modelos metafóricos abstractos (Dobrovol'skij y Piiranien 2006: 33).

Especialmente, cuando se comparan locuciones pertenecientes a lenguas diferentes, el conocimiento cultural, entendido en términos de tradiciones históricas, creencias religiosas, simbolismo específico de una cultura, etc., parece tener un papel más relevante que el derivado de nuestra idéntica naturaleza como seres humanos (Dobrovol'skij y Piiranien 2006: 33)<sup>101</sup>. Buena prueba de ello es el análisis contrastivo que estos autores llevan a cabo sobre la importancia del componente cultural en las locuciones inglesas *to be on cloud nine* (lit. estar en la nube nueve; fras. *estar en la gloria*) y *to be in seventh heaven* (lit. fras. *estar en el séptimo cielo*), con el significado 'estar extremadamente feliz'<sup>102</sup>, y sus equivalentes fraseológicos en lituano: *devintam(e) danguj(e) (duti)* (lit. estar en el noveno cielo) y en alemán: *auf Wolke sieben sein/schweben* (lit. estar o flotar en la nube siete) o *im siebten Himmel sein* (lit. estar en el séptimo cielo).

En este análisis se demuestra que, más allá de tener en cuenta la base metafórica común que aún conceptualmente a estas locuciones, esto es, la metáfora LA FELICIDAD ES ARRIBA, es imprescindible dar cuenta de una serie de cuestiones de carácter cultural. Por una parte, los conceptos correspondientes a 'cielo' y 'nube', vinculados con la idea religiosa del paraíso, permiten asociar el significado de estas locuciones con la imagen evocada por estos dos elementos, mientras que los números 'siete' y 'nueve' contribuyen a la idea de que tanto el cielo como las nubes se encuentran a una altura considerable, lo que se interpreta como intensificación del sentimiento de felicidad. Por otra parte, el simbolismo cultural asociado a estos dos números, basado en creencias de carácter religioso, justifica su presencia como elementos constituyentes de las locuciones propuestas así como de otras locuciones equivalentes a la inglesa *to be in seventh heaven*, pertenecientes al español (*estar en el séptimo cielo*), al francés (*être au*

---

<sup>101</sup> Esta constituye una de las ideas fundamentales de la teoría del lenguaje figurado convencional desarrollada por Dobrovol'skij y Piirainen (2005b) (§ 1.2.2. y § 1.7.2.).

<sup>102</sup> Dobrovol'skij (2007: 795) presenta un análisis de estas dos locuciones, desde el punto de vista de su motivación, que queda recogido en § 1.7.2.

*septième ciel*) y al holandés (*in d zevende hemel zijn*) (Dobrovol'skij y Piiranien 2006: 33-34).

Pero, además, el hecho de indagar en los aspectos culturales que encierran estas unidades fraseológicas es lo que permite, precisamente, explicar algunas diferencias entre ellas, concretamente, las diferencias en la elección del número *siete* o del número *nueve*, según la lengua que se examina. Como muestran los ejemplos anteriores, mientras el inglés y el alemán utilizan tanto el número siete como el nueve, el lituano únicamente emplea el nueve. La razón de ello se remonta a cuestiones religiosas e históricas. El número siete, referente en la tradición judeocristiana, refleja su importancia en la fraseología del inglés, el alemán, el español, el francés, etc., mientras que se muestra ausente en la del lituano, donde predomina la influencia de tradiciones populares y rituales étnicos en los que era el nueve el número simbólico por excelencia. Además del número siete, el alemán y, sobre todo, el inglés conservan en su fraseología tanto el simbolismo atribuido al número nueve en la antigua mitología germánica como algunas creencias que auguraban la existencia de nueve mundos y la importancia del periodo de tiempo compuesto por nueve días y nueve noches (Dobrovol'skij y Piirainen 2006: 34-35).

Para abordar el componente cultural presente en el caudal fraseológico de las lenguas, en el marco de la teoría del lenguaje figurado convencional, Dobrovol'skij y Piiranien (2005b: 214-216) ofrecen una clasificación donde se distinguen cinco tipos principales de conocimiento cultural que pueden subyacer, independientemente o de manera conjunta, a las unidades lingüísticas figuradas, entre las que se incluyen gran parte de los fraseologismos. De manera sintética, esta tipología se resume como sigue:

- a. Conocimiento cultural basado en la interacción social, esto es, en los patrones de comportamiento según los denominados *modelos culturales*, las convenciones sociales, los tabús, los gestos, etc.
- b. Conocimiento cultural asociado a objetos materiales como la comida, la ropa, la vivienda, etc.
- c. Conocimiento cultural sobre alusiones o citas a textos que se constituyen como fuente de gran parte del lenguaje figurado convencional.
- d. Conocimiento cultural relativo a dominios conceptuales ficticios, no materiales, como leyendas, supersticiones, etc.

e. Conocimiento cultural comprendido en los símbolos culturales. Este tipo de conocimiento se concentra sobre un único elemento de la unidad lingüística, el cual constituye el símbolo en cuestión como portador de la motivación.

Como su nombre indica, el conocimiento cultural, en sus múltiples manifestaciones, se encuentra generalmente dentro de los límites de una cultura<sup>103</sup> en particular, por lo que las unidades lingüísticas figuradas en las que se materializa este tipo de conocimiento suelen pertenecer a una única lengua o a lenguas diferentes, pero pertenecientes a la misma cultura que las aúna. Por ejemplo, Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 226) señalan que el componente cultural que encierra una prenda de vestir como el *kimono* –correspondiente al conocimiento cultural del tipo b. según la clasificación anterior– es específico de la cultura oriental, concretamente del área cultural de Japón. De ahí que el uso de la imagen del *kimono* se muestre recurrente en el lenguaje figurado de la lengua japonesa y existan fraseologismos que se sustentan sobre ella: *sode ni suru* (lit. poner las manos en las mangas del *kimono*), *sode no shita* (lit. bajo la manga del *kimono*), *tamoto wo wakatsu* (lit. dividir/separar la manga del *kimono*), etc.<sup>104</sup>

En la cultura occidental, sin embargo, los fraseologismos empleados para expresar estos significados se sustentan sobre la base de una imagen distinta a la del *kimono*. Por ejemplo, con relación a la locución japonesa *sode no shita* (‘implicado en asuntos de cohecho y soborno’), en inglés se emplean expresiones como *money under the table* (lit. dinero debajo de la mesa) y *to pass something under the table* (lit. pasar algo por debajo de la mesa), cuyo equivalente en español corresponde a las locuciones *bajo cuerda/bajo mano*, generalmente referidas a dar o percibir cantidades económicas de manera secreta u oculta.

Por otra parte, la concepción cultural del tiempo como un objeto de valor o como un recurso limitado, concretamente el paralelismo establecido entre los conceptos del

---

<sup>103</sup> El concepto de ‘cultura’ que Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 205-251) siguen en su trabajo se define del modo siguiente: “Culture is the sum of all ideas about the world (including fictional, mythological etc. ideas) that are characteristic of a given community” (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b: 213). Cabe remarcar que, si bien la noción de ‘cultura’ no se emplea en un sentido amplio, su uso no se restringe a una comunidad lingüística en particular, sino que sirve para distinguir, por ejemplo, la cultura occidental de la cultura oriental, la cultura de las sociedades modernas e industrializadas de la relativa a las sociedades más primitivas, etc.

<sup>104</sup> Dobrovol'skij y Piirainen (2005b: 220 y 226) definen las tres locuciones japonesas como ‘to rebuff someone’ (en español, ‘rechazar a alguien’); ‘bribe, involved in bribery’ (en español, ‘implicado en asuntos de cohecho y sobornos’) y ‘to break with someone, to break off a relationship or a friendship’ (en español, ‘poner fin a una relación sentimental o a una amistad’), respectivamente.

‘tiempo’ y el ‘dinero’ –perteneciente al conocimiento del tipo a.–, se extiende a todas las culturas de las sociedades industrializadas y, por consiguiente, se encuentra en la base de unidades lingüísticas figuradas pertenecientes a lenguas diferentes como el inglés (*to waste time*), el alemán (*die Zeit nutzen*), el español (*perder el tiempo*), incluso el japonés (*jikan wo rōhi suru*) (Dobrovól’skij y Piirainen 2005b: 218). Este tipo de conocimiento, específico de la cultura de las sociedades modernas, no tendría sentido en otras áreas culturales, donde el dinero, probablemente, no se conciba como un bien tan valioso.

En cualquier caso, esta clasificación es una buena muestra de la influencia que ejerce el componente cultural, en sus múltiples manifestaciones, sobre el lenguaje figurado. Esto justifica la importancia de tenerlo en consideración tanto a la hora de abordar el proceso de formación, la configuración semántica y la motivación de gran parte de los fraseologismos, en tanto que, según Dobrovól’skij y Piirainen (2005b), se consideran unidades figuradas, como al desarrollar estudios analíticos sobre las correspondencias entre unidades fraseológicas pertenecientes a lenguas diferentes examinadas desde una perspectiva contrastiva.

De lo expuesto en este apartado, se concluye, por una parte, que los factores biológicos y cognitivos relativos al proceso de conceptualización mediante mecanismos cognitivos de base experiencial como las metáforas y las metonimias justifican los fundamentos universales de gran parte del caudal fraseológico de las lenguas; y por otra parte, que tanto el componente cultural como otros aspectos relacionados con el componente pragmático y el componente de imagen –esto es, todo el conocimiento asociado a la imagen mental que evoca la interpretación literal de los constituyentes del fraseologismo– restringen su uso a una única lengua o a un número limitado de lenguas, lo que impide hablar de universalidad en términos generales.

### **1.10. Reflexiones finales**

Este último apartado está dedicado a revisar algunas cuestiones sobre las unidades fraseológicas que han sido expuestas en este primer capítulo. No se trata de ofrecer un repaso general sobre las críticas que la Lingüística cognitiva ha recibido con relación al estudio de la fraseología y los fraseologismos, sino de presentar una reflexión personal sobre la concepción cognitivista de las unidades fraseológicas y sus propiedades

fundamentales, centrándonos en tres cuestiones en concreto. Yendo de lo general a lo particular, nos ocupamos, primeramente, de la concepción de las locuciones como unidades del plano conceptual; en segundo lugar, tratamos el punto de vista desde el que se aborda la composicionalidad semántica de las locuciones; y en tercer lugar, revisamos el concepto denominado por el término *figurado* en las referencias relativas al lenguaje figurado, a las unidades lingüísticas figuradas y, sobre todo, al significado o sentido figurado.

Para empezar, la visión cognitivista de las unidades fraseológicas, en concreto, de las locuciones, pone de relieve su naturaleza conceptual como una de sus principales características. Partiendo de los postulados cognitivistas, concretamente de la relación entre la cognición y el lenguaje, Gibbs (1990) dedica su trabajo a demostrar que los significados idiomáticos de gran parte de las locuciones se sustentan sobre fundamentos de tipo conceptual que responden a la participación de las metáforas como mecanismos cognitivos en su proceso de creación. El hecho de reconocer que existe una asociación conceptual entre las locuciones y sus significados, y que estas unidades lingüísticas poseen una serie de estructuras conceptuales subyacentes permite dar cuenta, en definitiva, de su realidad cognitiva (Gibbs 1990: 417 y 445).

De manera similar, Langlotz (2006a: 95) también destaca la existencia de una serie de subestructuras simbólicas y semánticas –que también denomina *conceptuales*– asociadas a las locuciones, lo que le lleva a poner de relieve el estatus mental que poseen estas unidades lingüísticas, sin dejar de considerarlas como unidades de la lengua. Diferente es el caso de Kövecses y Szabó (1996: 330), para quienes las locuciones –o al menos, la mayoría de ellas– presentan una naturaleza conceptual, no lingüística, puesto que se consideran un producto de nuestro sistema conceptual y no una mera cuestión de la lengua.

Las tres aportaciones anteriores no deben entenderse como una síntesis de la concepción cognitivista de las locuciones (para ello, ver § 1.3.), sino como una muestra de la importancia que, desde la Lingüística cognitiva, se atribuye a la naturaleza conceptual de esta clase de fraseologismos. En este sentido, nos parece realmente acertado aportar una visión sobre las unidades fraseológicas que las presente como el resultado de una serie de procesos mentales y conceptuales derivados de las metáforas y las metonimias que subyacen a su creación. Ahora bien, reconocer que los



fraseologismos poseen un nivel conceptual, ya que reflejan la manera metafórica y metonímica en la que conceptualizamos nuestra experiencia, no impide considerar que forman parte, al mismo tiempo, del nivel lingüístico. Por ello, consideramos que negar su condición de unidades pertenecientes al plano lingüístico no solo es un tanto aventurado, sino inapropiado.

Las unidades fraseológicas, en concreto las locuciones, son unidades lingüísticas con un comportamiento lingüístico que puede ser estudiado desde un punto de vista morfológico, sintáctico y semántico entre otros. Buena prueba de ello es la extensísima bibliografía dedicada a la investigación de la fraseología que, desde diferentes teorías lingüísticas, estudia las unidades fraseológicas y sus características, adoptando un enfoque que puede incidir sobre sus propiedades morfológicas (flexión de género y número; flexión de persona, tiempo y modo), sintácticas (rección de actantes), semánticas (relaciones semánticas de antonimia y de hiperonimia-hiponimia), discursivas (interpretación textual), pragmáticas (variación diafásica), sociolingüísticas (variación diastrática), etc., lo que, como bien señala Penadés Martínez (2015a: 40), “es simplemente una consecuencia más de las múltiples facetas, aspectos o caras que presentan las lenguas”. La Lingüística cognitiva ofrece, además, la posibilidad de estudiar los fraseologismos desde una perspectiva complementaria que revela la existencia de unos fundamentos conceptuales en su proceso de formación, en su configuración semántica interna y en la motivación de sus significados idiomáticos. Sin embargo, la adopción de tal perspectiva no puede conducir a restringir el carácter de las unidades fraseológicas al plano conceptual en detrimento de los aspectos lingüísticos que, como unidades de la lengua, también las caracterizan.

En segundo lugar, como ha quedado indicado en el apartado 1.5., uno de los temas fundamentales en gran parte de los estudios fraseológicos cognitivistas gira en torno a la composicionalidad parcial de los significados idiomáticos de muchas locuciones. Algunos de los comentarios críticos sobre esta idea toman como base criterios sintácticos, a partir de los cuales invalidan la autonomía semántica que, según los estudios cognitivistas, poseen los elementos constituyentes de muchas locuciones<sup>105</sup>. Al margen de esta cuestión, sobre la que no vamos a entrar en detalle, en esta ocasión nos interesa detenernos en otro aspecto de la composicionalidad: el punto de vista desde

---

<sup>105</sup> De la crítica realizada sobre la visión composicional de las locuciones, destacamos las aportaciones de Abeillé, Nicolas, Sadler y Schenk, recogidas en la monografía de Langlotz (2006a: 30-36).

el que se aborda este fenómeno en la Lingüística cognitiva. Observamos que, al llevar a cabo esta tarea, a menudo se adopta una perspectiva que se sitúa en el plano del hablante, en vez de situarse en el del investigador. Concretamente, parece producirse una confusión entre ambas perspectivas –la del hablante y la del investigador–, al considerar que la composicionalidad semántica únicamente puede establecerse una vez que el hablante conoce el significado de la locución en cuestión (Dobrovol'skij 2007; Nunberg *et al.* 1994).

Con respecto a esta última idea, Nunberg *et al.* (1994: 495-496), señalan que la composicionalidad depende del saber del individuo, una afirmación que, según estos autores, no debe entenderse en el sentido de formular hipótesis sobre su posible actuación, sino como su capacidad para identificar significados independientes en los elementos de la locución, una vez que ya conoce su significado idiomático. Esta misma postura se adopta en el trabajo de Dobrovol'skij (2007: 807), al referirse a la composicionalidad como un fenómeno de “segunda naturaleza”, puesto que requiere que el hablante conozca el significado de la locución para, así, poder determinar si esta es composicional o no.

De manera explícita, Bortfeld (2003: 219) y Blumenthal (2010: 150) afirman que la composicionalidad semántica de los fraseologismos es una cuestión subjetiva, abierta a considerable debate, pues depende del conocimiento lingüístico del individuo. Según la primera autora, examinar el modo en el que los individuos interpretan fraseologismos desconocidos de otra lengua diferente a su lengua materna, puede ayudar a esclarecer hasta qué punto la composicionalidad de una unidad fraseológica puede variar y cómo influye en ello el conocimiento que cada individuo tiene sobre la lengua y el fraseologismo en cuestión.

Por su parte, Blumenthal (2010: 150) apoya su afirmación en el análisis semántico que Gibbs (2007: 706-707) realiza de la locución inglesa *to spill the beans*, cuyo significado es ‘revelar un secreto’. En esta locución, la analogía metafórica existente entre el elemento *spill* (en español, *esparcir*) y el significado de ‘revelar’ es mucho más evidente que la existente entre *beans* (en español, *judías*) y secretos, un hecho que se debe especialmente a que el verbo *to spill*, con el paso del tiempo, ha adquirido el sentido de ‘revelar’ como una de sus principales acepciones. Según Blumenthal (2010: 150), este fenómeno, en el que lo idiomático se ha superpuesto a lo

literal, muestra hasta qué punto la composicionalidad de los fraseologismos está sujeta al saber lingüístico y la imaginación del individuo.

Adoptar el punto de vista del hablante y establecer criterios subjetivos a la hora de reconocer la existencia o la ausencia de una característica lingüística como la composicionalidad semántica se aleja de los principios procedimentales que regulan el estudio de la lengua, en concreto, de las unidades fraseológicas. El desarrollo de experimentos psicolingüísticos es verdaderamente útil para arrojar luz sobre el modo en el que procesamos e interpretamos los fraseologismos, gracias a la participación de informantes reales. No obstante, consideramos que el estudio de la composicionalidad semántica debe seguir unos criterios objetivos y rigurosos que, naturalmente, pueden complementarse con los datos obtenidos de las experiencias reales de los hablantes, pero no basarse en ellas. Si aceptamos que el hecho de identificar la composicionalidad semántica de una locución depende del conocimiento lingüístico del individuo, una misma locución puede ser, al mismo tiempo, composicional –para un hablante cuyo nivel de conocimiento sobre la lengua es notable y está familiarizado con el significado de la locución en cuestión– y no composicional –para aquel que lo desconoce–, algo contradictorio, al menos desde un punto de vista científico.

Por último, nos referimos ahora a la utilización del término *figurado*, en los estudios fraseológicos cognitivistas, cuestión con la que ponemos fin a este apartado, y con ello, al primer capítulo de esta tesis. Es frecuente encontrar repetidas referencias al llamado lenguaje figurado, a las unidades lingüísticas figuradas y a sus significados figurados al examinar la bibliografía de orientación cognitiva; sin embargo, en el campo de la Fraseología, el concepto de ‘figurado’ resulta, cuanto menos, poco preciso. Como indica Penadés Martínez (2015a: 206), este concepto tiene una amplia tradición histórica vinculada a la retórica, y en consecuencia, su utilización convendría reservarla para aquellos estudios que poseen dicha naturaleza. En efecto, la primera acepción del adjetivo **figurado** que ofrece el DRAE corresponde a: ‘que usa figuras retóricas’, y añade que se utiliza aplicado a *estilo figurado* o *lenguaje figurado*. Tradicionalmente, las metáforas y las metonimias han sido consideradas como dos de las figuras retóricas por excelencia; dos fenómenos que, en la Lingüística cognitiva, dejan de concebirse como tal y pasan a entenderse como mecanismos cognitivos de nuestro sistema conceptual (Lakoff y Johnson 1980).

Lo indicado en el párrafo anterior constituye la primera razón por la que utilizar el término *figurado* en el ámbito de la Fraseología no parece lo más adecuado. La segunda razón que justifica nuestra postura tiene que ver con el uso del término en cuestión para referirse al significado que poseen algunos fraseologismos, básicamente de la clase de las locuciones. Según Porto Dapena (2002: 255), desde el ámbito de la confección de obras lexicográficas, se utiliza el término *figurado* para referirse a “los significados consistentes en tropos, sobre todo, en metáforas”<sup>106</sup>. A simple vista no habría ningún motivo por el que prescindir de este término para indicar que el significado de una locución está motivado por metáforas o metonimias que, actuando como tropos, ocasionan el cambio semántico. No obstante, con la intención de proceder de la manera más precisa posible, es preferible utilizar *significado figurado* cuando se aborda la no literalidad de una palabra o expresión desde una perspectiva general, mientras que sería más adecuado hablar de *significado idiomático* desde el punto de vista de la Fraseología (Penadés Martínez 2015a: 206). En ocasiones, quizás por cuestiones estilísticas o retóricas, en Fraseología se alterna el uso de *significado figurado* y *significado idiomático* para expresar el mismo concepto; sin embargo, la preferencia sobre cómo actuar ha quedado indicada.

Siguiendo con lo que concierne a los términos de *significado figurado* y *significado idiomático*, pero esta vez con relación al de *significado literal*, en la bibliografía consultada no es extraño encontrar algunas referencias que, de manera poco afortunada, aluden al sentido literal y al sentido figurado o idiomático de una determinada locución<sup>107</sup>. Al señalar que una locución puede interpretarse bien en sentido literal, bien en sentido figurado, se hace caso omiso de que el primero de los sentidos indicados –el literal o recto– no corresponde al significado de la locución en cuestión, sino al de su homónimo literal, esto es, a una combinación libre, no fija, de

---

<sup>106</sup> La segunda acepción del DRAE para este término también va referida a los significados de tipo figurado: ‘Dicho de un sentido: Que no corresponde al literal de una palabra o expresión, pero que está relacionado con él por asociación de ideas’.

<sup>107</sup> Sirvan los tres ejemplos siguientes como una pequeña muestra de lo indicado. Sobre las locuciones raramente composicionales según la clasificación de Gibbs y Nayak, Bortfeld (2003: 219) señala: “The relationship is a bit more distant between **the literal and figurative meanings of other idioms** (e.g., *to flip your lid*)”. Por su parte, con relación a la presencia de metáforas en las locuciones y las correspondencias que se establecen entre los dominios implicados, Langlotz (2006a: 117) explica: “these correspondences involve ontologising projections that map the concrete objects and processes profiled by **the idiom’s literal meaning** onto their figurative correspondents in **the idiomatic-meaning domain**”. Y por último, sobre los resultados obtenidos del análisis realizado por Estill/Kemper acerca del modo en el que procesamos las locuciones, Dobrovol’skij (2007: 824) explica: “these data were viewed as evidence for the idea that people process both **the literal and figurative meanings of idioms**”. (El realce en negrita de los fragmentos citados es mío).

palabras que en ningún caso forma parte del objeto de estudio de la Fraseología. Dicho de otro modo, una locución no puede presentar un significado literal y otro idiomático ya que, cuando nos referimos al primero, la combinación de palabras deja de funcionar como una unidad fraseológica<sup>108</sup>. En consecuencia, lo más apropiado sería distinguir entre los significados idiomáticos de las locuciones y los significados rectos obtenidos de la suma de sus elementos constituyentes, pero en ningún caso considerando que estos últimos significados corresponden a una locución, sino a una combinación libre de palabras homónima de la locución en cuestión.

---

<sup>108</sup> Diferente es el caso de aquellas locuciones que no son poseen un significado idiomático y no por ello pierden la condición de unidades fraseológicas, pues disponen de otras propiedades que las caracterizan como tales. Es sabido que la idiomática es una propiedad que se presenta en los fraseologismos de manera gradual y que existen locuciones que carecen de ella, como, por ejemplo, *de continuo*, en la que el elemento *continuo* permite deducir su significado.

**CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS  
UNIDADES FRASEOLÓGICAS**

## 2.1. Estado de la cuestión sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas se ha consolidado como una de las disciplinas de gran relevancia y solidez dentro de la vertiente aplicada de la ciencia lingüística, posible consecuencia, según Pastor Cesteros (2017: 175), “del interés generalizado por el aprendizaje de idiomas en una sociedad multilingüe como la presente”<sup>109</sup>. En concreto, la enseñanza de las unidades fraseológicas ha seguido un camino de creciente interés y reconocimiento en este campo, que se nutre, cada vez de manera más destacada, de las aportaciones de la Lingüística cognitiva como perspectiva metodológica. El presente capítulo ofrece un breve repaso por la evolución de la Fraseodidáctica y su situación actual dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, para, a continuación, presentar unas bases generales que orienten la didáctica de estas unidades de acuerdo a unos fundamentos claros, coherentes y rigurosos.

El asentamiento de estas bases nos permite avanzar un paso más e incluir la perspectiva cognitiva en la enseñanza de la lengua en general y en la de las locuciones, en particular. Se ofrece, así, una aproximación al modelo de enseñanza de lenguas extranjeras basado en la Lingüística cognitiva, a partir del cual se contextualizan las aplicaciones concretas del enfoque cognitivo a la enseñanza de los fraseologismos y, específicamente, de las locuciones. La presentación de la concepción teórica sobre la didáctica de esta parcela de las lenguas según la perspectiva cognitiva se materializa en el planteamiento de unas pautas metodológicas –complementarias a las propuestas para la enseñanza general de los fraseologismos–, encaminadas a promover una enseñanza reflexiva y lograr un aprendizaje efectivo de estas unidades lingüísticas.

En un recorrido por la evolución de la enseñanza de las unidades fraseológicas, a principios del siglo pasado se identifican las primeras tentativas por incorporarlas a la enseñanza de lenguas, sobre todo de la mano de docentes y especialistas en la materia (González Rey 2012: 69). Se trata de un hecho que, sin embargo, en aquel momento no logra concederles un lugar totalmente definido y reconocido dentro del ámbito de la didáctica de las lenguas (González Rey 2012: 69; Meunier y Granger 2008: 247). La situación es bien distinta si se aborda desde el campo de la Fraseología –en vez del de la enseñanza de lenguas–, en el que sí es posible advertir un auténtico interés por parte de

---

<sup>109</sup> No olvidemos que, en sus inicios, la Lingüística aplicada solía identificarse de manera exclusiva con el estudio de la enseñanza de lenguas (Fernández Pérez 2017: 148; Pastor Cesteros 2017: 176).

los fraseólogos especialistas por buscar las aplicaciones didácticas de sus investigaciones (González Rey 2012: 70). Esta circunstancia favorece, sin lugar a dudas, el nacimiento emergente y la posterior constitución de la denominada *Fraseodidáctica*, rama dentro de la Fraseología dedicada a la “didáctica de la fraseología de una lengua”<sup>110</sup> (González Rey 2012: 76). Concretamente, para Ettinger (2008: 96), la Fraseodidáctica, a diferencia de la investigación fraseológica teórica y aplicada, no se concibe como un fin en sí mismo, sino como el medio a través del cual conseguir un objetivo, que no es otro sino el de lograr un aprendizaje de las unidades fraseológicas que permita al estudiante aplicar lo aprendido de manera adecuada en cada situación comunicativa.

El creciente interés por la enseñanza de la fraseología y la proliferación de estudios sobre esta cuestión en las dos décadas del siglo XXI se ha hecho visible mediante la publicación de numerosos trabajos de alcance internacional, como los de Cavalla (2008, 2009), González Rey (2007), Liontas (2013), Meunier y Granger (2008), Mogorrón Huerta y Navarro Domínguez (2015), Pecman (2005)<sup>111</sup> y un largo etcétera. Estos trabajos, al mismo tiempo, se hacen eco de la especial atención que ha empezado a recibir la fraseología de un tiempo a esta parte; incluso, se garantiza su presencia prácticamente obligatoria en todas las investigaciones actuales sobre didáctica de segundas lenguas, tal como muestra la siguiente afirmación de Ellis (2008: 7): “Phraseology is everywhere in current SLA<sup>112</sup> research”.

En el caso concreto del español, las primeras muestras de interés surgidas en España por parte de los fraseólogos sobre la didáctica de los fraseologismos se sitúan en la mitad de la década de los 90, un interés que se dispara con la entrada del siglo XXI (González Rey 2012: 72). Lo que, naturalmente, también se materializa en un aumento de los estudios teórico-prácticos sobre esta cuestión, como los desarrollados por Leal

---

<sup>110</sup> González Rey (2012: 76) señala que la *Fraseodidáctica* también puede referirse a la “didáctica de una lengua a través de su fraseología”. En esta tesis, sin embargo, no empleamos el término con este significado.

<sup>111</sup> Los trabajos de Cavalla tratan la enseñanza de la fraseología de la lengua francesa; la obra coordinada por González Rey se encarga de la del alemán, el inglés, el árabe, el español, el francés, el griego, el italiano y el portugués; los distintos capítulos que componen la obra de Mogorrón Huerta y Navarro Domínguez se ocupan de la del español, el gallego, el italiano y el francés; el trabajo de Liontas también trata lenguas europeas como el alemán, el francés, el inglés, el español y el ruso; y el de Pecman se centra únicamente en el inglés. Por su parte, la obra de Meunier y Granger no se ciñe a ninguna lengua en concreto, si bien, en la mayoría de sus capítulos, se toma como referencia la fraseología del inglés.

<sup>112</sup> Las siglas SLA corresponden al término *Second Language Acquisition*, en español conocido como *adquisición* –o más común, *aprendizaje*– *de segundas lenguas*.



Riol (2011), Moreno Pereiro (2008), Núñez Román (2015), Penadés Martínez (2012b, 2015c, 2017), Ruiz Gurillo (2000) y Solano Rodríguez (2007), entre otros muchos, así como de los materiales didácticos dedicados exclusivamente a la enseñanza de los fraseologismos del español. De entre estos últimos, por señalar algunos ejemplos, destacamos los Abad Asín y Albert Gandía (2016); Gómez González y Ureña Tormo (2014); Losada Aldrey (2011); Muñoz-Basols, Pérez Sinusía y Davis (2014); Olímpio de Oliveira Silva, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2006); y Penadés Martínez, Penadés Martínez, He y Olímpio de Oliveira Silva (2008).

La situación descrita en los párrafos anteriores ha permitido que, en la actualidad, se hayan salvado los problemas existentes décadas atrás, por la falta de estudios científicos sobre los fraseologismos y por la escasez de materiales sobre ellos. Sin embargo, no todas las dificultades a la hora de abordar la enseñanza de las unidades fraseológicas han sido resueltas. Algunos estudiosos de la materia (Detry 2009; Timofeeva 2013; Wray y Fitzpatrick 2008; Zerkina y Kostina 2015) coinciden en reconocer que su enseñanza es una de las áreas más arduas en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, una dificultad que, según González Rey (2014: 9), precisamente despierta el interés por la fraseología entre docentes e investigadores en este campo.

Como es previsible, la base de la problemática en torno a la didáctica de los fraseologismos no reside en un único aspecto, sino todo lo contrario, pues existen factores de muy diversa índole que provocan que la enseñanza de las unidades fraseológicas, todavía hoy en día, no haya logrado un tratamiento totalmente satisfactorio. El siguiente apartado está dedicado a tratar las causas de esta situación, en él distinguimos, por una parte, ciertos factores intrínsecos a las unidades fraseológicas, y por otra parte, una serie de factores extralingüísticos, vinculados al quehacer de la comunidad científica, docente y editorial.

### **2.1.1. Dificultades en la enseñanza de las unidades fraseológicas**

Tal como señala Penadés Martínez (2015c: 242-243), una de las razones fundamentales de las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas reside en su propia naturaleza, especialmente por sus propiedades de la fijación formal y la idiomatidad. En cuanto al aspecto formal de los fraseologismos, uno de los principales obstáculos con los que se encuentran los estudiantes es la fijación intrínseca de estas

unidades, en tanto que se articulan como combinaciones de palabras que conforman un todo unitario, con cierta estabilidad desde el punto de vista de su forma. Además, los fraseologismos presentan un comportamiento morfosintáctico que no siempre se ajusta a las reglas generales de la lengua que se aprende (Penadés Martínez 2015c: 332) y, en consecuencia, el estudiante ha de ser capaz de comprender y utilizar una locución como *a ojos vista* ('de manera evidente'), cuya configuración formal contradice visiblemente la regla de la concordancia de género y número del español.

Además de la fijación formal propiamente dicha, a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas se suma la dificultad de tratar con unidades poliléxicas de una extensión considerable en algunos casos, que, en ocasiones, están compuestas por palabras desconocidas o que únicamente se emplean dentro del fraseologismo (Detry 2009: 77). Por ejemplo, es evidente que en la locución *ver la paja en el ojo ajeno* y, sobre todo, en su variante *ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el suyo* ('fijarse en los defectos de los otros sin tener en cuenta los propios') la longitud puede dificultar la asimilación correcta de su configuración formal por parte de los estudiantes<sup>113</sup>, quienes también pueden encontrar dificultades con una locución como *de bóbilis, bóbilis* (1. 'de balde o gratis'; 2. 'sin trabajo o esfuerzo'), por el uso restringido del elemento *bóbilis* al contexto de este fraseologismo.

En relación con el aspecto formal, sucede a menudo que, cuando los elementos constituyentes del fraseologismo son conocidos por el estudiante y, a partir de ellos, puede intuir el significado que expresa la unidad, su configuración formal exacta queda desatendida debido a que la atención se concentra en la comprensión y en la interpretación del significado (Boers *et al.* 2017: 449). Así, por ejemplo, ante la locución *hacer oídos sordos* ('no prestar atención a lo que dice una persona'), es posible que el aprendiente sea capaz de identificar su significado, debido a su nivel de transparencia; sin embargo, puede tener dificultades para recuperar la forma exacta del fraseologismo en el momento de reproducirlo. En concreto, es posible que el verbo *hacer* se sustituya por otro similar o que no se recuerde que los elementos *oídos* y *sordos* deben ir en plural, unas circunstancias que podrían darse especialmente en

---

<sup>113</sup> En comunicación personal, la profesora Julie Deconinck me puntualizó que la longitud de una unidad no siempre conlleva mayor dificultad en su aprendizaje. Hay locuciones de una longitud considerable que, al presentar un grado elevado de transparencia y estar constituidas por palabras comunes, pueden resultar más fáciles de aprender que otras locuciones de menor longitud.

estudiantes con el inglés como lengua materna, lengua en que la locución equivalente a la propuesta en español es *to turn a deaf ear*.

En lo que concierne al plano del significado, uno de los principales escollos en la enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos, según Detry (2009: 77-78), se debe a la necesidad de llevar a cabo, por parte del aprendiz de la lengua, un proceso de reinterpretación semántica para interpretar correctamente el significado de una unidad fraseológica. Se trata, asimismo, de un proceso que no puede quedarse en el nivel de la interpretación del significado, sino que el estudiante debe ocuparse de memorizarlo junto con la composición formal del fraseologismo correspondiente, debido a que, fruto de la idiomatidad de muchas de estas unidades, el significado global no corresponde exactamente al de sus componentes. Además, la riqueza y la complejidad que pueden presentar los significados de algunos fraseologismos, en comparación con los de las unidades léxicas, también suman dificultades a su enseñanza y su aprendizaje. En relación con esta última idea, Zerkina y Kostina (2015: 144) reparan en lo complejo que puede ser explicar el significado de una unidad fraseológica, si tenemos en cuenta que en él confluyen aspectos muy variados, tanto lingüísticos como extralingüísticos, estos últimos de tipo psicológico, histórico o filosófico.

Por otra parte, tal como señalan Rufat y Jiménez Calderón (2019: 230), los análisis de corpus informatizados demuestran la alta frecuencia de aparición de combinaciones de palabras, preestablecidas y recuperadas de manera holística, en las producciones lingüísticas diarias. Basándose en estos análisis, los dos autores declaran, en consecuencia, que la “lengua formulaica es central y no marginal”<sup>114</sup>. No obstante, cuando se trata de examinar la frecuencia de aparición de un mismo fraseologismo en el discurso, los datos indican que el número de ocasiones en que un estudiante encuentra una unidad fraseológica determinada es relativamente bajo, debido a que, generalmente, transcurre un espacio de tiempo considerable entre una ocurrencia y la siguiente (Boers *et al.* 2017: 449). Según estos últimos autores, la alta frecuencia con la que el *input* se recibe constituye uno de los factores que facilita su aprendizaje, de manera que, aplicado este factor al caso de las unidades fraseológicas, la baja frecuencia con la que un mismo fraseologismo aparece en el discurso reduce las garantías de que sea aprendido.

---

<sup>114</sup> En el apartado 2.2.1. de este capítulo se amplía la información sobre el índice de frecuencia de los fraseologismos, en general, y de las locuciones, en particular.

A lo anterior cabe añadir que no es infrecuente que las unidades fraseológicas se consideren un rasgo particular, específico y exclusivo de los hablantes nativos de la lengua en la que se expresan, cuyo uso fomenta un sentimiento de identidad e integración lingüística (Penadés Martínez 2017: 332). Esta circunstancia, señala la citada autora, a menudo provoca que su utilización por parte de un hablante extranjero resulte sorprendente, incluso, extraña, lo que, por lo general, no favorece las condiciones de su enseñanza.

Junto con lo expuesto, hay ciertos desacuerdos de base teórica relacionados con el inventario, la forma canónica, las definiciones y otras consideraciones sobre las unidades fraseológicas que no propician precisamente una mejora en el ámbito de su enseñanza. Concretamente, Martí Sánchez (2012: 2) recoge una serie de interrogantes, tales como: “¿es esto una UF?, ¿dónde empieza y dónde acaba?, ¿qué quiere decir? y ¿se dice así o de esta otra manera?”, interrogantes que no es extraño plantearse y que, indudablemente, suman dificultades a este ámbito de estudio.

Además de las características inherentes a las unidades fraseológicas, hay otros factores externos que repercuten negativamente a la hora de llevar a cabo el proceso de su enseñanza. Dentro de este grupo es posible distinguir cuatro factores que, advertimos, no conviene tomar como una lista cerrada de elementos, sino como una posible manera de organizar la información. Estos cuatro factores son: a) las características del material didáctico disponible en el mercado –entendido *material didáctico* en el sentido amplio del término–; b) el tratamiento de las unidades fraseológicas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2002) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006); c) la formación fraseológica que reciben los docentes de lenguas; y d) la necesidad de profundizar en la investigación de ciertos aspectos del campo de la enseñanza de la fraseología.

A) En el caso concreto del español, el aumento del material dedicado a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas convive con la falta de consenso sobre la metodología sobre la que este material debe sustentarse. Esto provoca una situación que Penadés Martínez (2015c: 244) califica de “paradójica”, pues la gran abundancia de materiales disponibles en el mercado presenta un alto nivel de heterogeneidad, dispersión y falta de organización. Por una parte, en lo que concierne a

los materiales dedicados exclusivamente a la enseñanza de estas unidades lingüísticas, el análisis de una selección de ocho de ellos (Ureña Tormo 2014)<sup>115</sup> permitió identificar algunas deficiencias relacionadas, sobre todo, con el uso de una terminología heterogénea para referirse al concepto de ‘unidad fraseológica’; la ausencia de indicaciones sobre el nivel de enseñanza de los estudiantes a los que se dirigen y sobre los criterios usados en la elaboración y en el contenido incluido; la escasa diversidad en los tipos de actividades, así como la falta de ejercicios con enfoque contrastivo o que trabajen la destreza de producción oral; y una organización de la enseñanza basada en el significado de uno de los elementos de los fraseologismos objeto de enseñanza-aprendizaje, independientemente de que entre ellos no exista afinidad semántica ni se asemejen en la función comunicativa que expresan<sup>116</sup>.

No obstante, en el análisis también se obtuvieron una serie de hallazgos positivos, sobre todo en lo que respecta a los materiales más recientes. A medida que nos acercamos a la actualidad, estos se vuelven más precisos en las indicaciones que dan sobre su elaboración y su contenido, incluyen referencias a la fraseología y a las unidades fraseológicas en los prólogos e introducciones, muestran una mayor diversidad en la tipología de las actividades y en los aspectos de los fraseologismos que trabajan, y aportan ejemplos más verosímiles para contextualizar las actividades. Estos resultados apuntan a una mejora progresiva en la calidad y en la adecuación de los materiales, lo que permite adoptar una visión optimista sobre la situación actual, así como de cara a las futuras publicaciones.

Por otra parte, en cuanto a los manuales de lenguas extranjeras, estos también han sido objeto de análisis con relación al tratamiento que ofrecen de las unidades fraseológicas. Aunque estos estudios no son abundantes, podemos destacar los desarrollados por Forment Fernández (1998), López Vázquez (2011), Olímpio de Oliveria Silva (2006) y Ruiz Gurillo (2000), los cuales, por la distancia cronológica existente entre ellos, permiten hacerse una idea bastante completa de la situación. Es notable la evolución que ha experimentado la presencia de la fraseología en los manuales de ELE, pues ha pasado de ser ciertamente escasa, sobre todo en los manuales

---

<sup>115</sup> Los materiales analizados son: CULV, EI, EIDJ, EPC, HC, HP, MS y SIP. Las referencias completas de estos materiales aparecen recogidas en el punto “Referencias de los materiales citados según sus acrónimos” dentro de las “Referencias bibliográficas”.

<sup>116</sup> Las deficiencias señaladas se confirman, además, con la información aportada por Penadés Martínez (2015c: 244) sobre esta cuestión.

de niveles más bajos (Forment Fernández 1998: 340) y en los no siguen un enfoque nocio-funcional o comunicativo (Ruiz Gurillo 2000: 262), a estar incluida en todos ellos, con un papel más o menos relevante que se vuelve especialmente destacado en los manuales de niveles superiores (López Vázquez 2011; Olímpio de Oliveira Silva 2006).

La progresiva inclusión de las unidades fraseológicas en los manuales no significa, sin embargo, que el tratamiento que reciben haya evolucionado de manera igualmente favorable, pues todavía en los manuales más actuales se detectan deficiencias, en muchos casos, perpetuadas con el paso del tiempo. Por ejemplo, Olímpio de Oliveira Silva (2006: 69-73) destaca la presentación dispersa de las unidades fraseológicas objeto de enseñanza, sin la suficiente información sobre su significado y su uso; la falta de una organización pedagógica para su tratamiento, basada, cuando la hay, en agrupaciones temáticas poco adecuadas para su aprendizaje; la especial atención prestada a las locuciones y las fórmulas oracionales, en detrimento de las proverbiales y las colocaciones; la ausencia de contextos de uso adecuados; y la escasez de actividades de producción, en comparación con el número de ejercicios de reconocimiento, identificación y comprensión<sup>117</sup>.

Junto con los manuales y los materiales complementarios, la situación relativa a los diccionarios, en tanto que herramienta didáctica, constituye otro de los elementos que influyen en el estado de la cuestión de la enseñanza de las unidades fraseológicas. Desde una perspectiva general, se da por supuesta la utilidad y la relevancia asociada al manejo de diccionarios generales y específicos, tanto monolingües como bilingües, en la enseñanza-aprendizaje de una lengua y, en particular, de su fraseología. Ahora bien, el rigor, la coherencia y, en definitiva, la calidad del diccionario constituyen factores determinantes en el grado de conveniencia que tiene su utilización por parte del

---

<sup>117</sup> El panorama sobre el tratamiento de la fraseología en los manuales de enseñanza de otras lenguas distintas al español, concretamente del inglés y el francés, no es muy diferente al presentado sobre nuestro idioma, pues, aunque la enseñanza de las unidades fraseológicas sí queda recogida, de manera general, en todos los manuales, la forma en que esta se desarrolla no siempre resulta la más adecuada, tal como señalan algunos autores, como Cavalla (2008, 2009), González Rey (2010), Meunier y Gouverneur (2007). En el caso del inglés, predomina el uso de una terminología dispar y la falta de información sobre los criterios de selección de las unidades incluidas en los manuales (Meunier y Gouverneur 2007: 121 y 133). En cuanto al francés, destaca la presencia tardía y anecdótica de la fraseología en los manuales (Cavalla 2009: 13), así como el tratamiento asistemático y desigual de las distintas clases de fraseologismos (González Rey 2010). En los manuales de ambas lenguas, se observa una distribución metodológica poco beneficiosa que suele ser de tipo temático o basada en algún elemento léxico de los fraseologismos (Cavalla 2008; Meunier y Gouverneur 2007: 133).

usuario<sup>118</sup>. Por este motivo, con el fin de analizar específicamente la adecuación del material lexicográfico disponible de cara a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, se han desarrollado numerosos estudios en torno al tratamiento que recibe la fraseología en los diccionarios monolingües del español, algunos de ellos con una finalidad predominantemente didáctica y otros de uso general<sup>119</sup>. Destacan, en este sentido, los trabajos de González García (2004), Luque Toro (2004), Mendoza Puertas (2011) y Rivas González (2004); el de Medina Reguera (2010), sobre las fórmulas rutinarias específicamente; y los de Higuera García (2004), Molina Díaz (2010) y Ruiz Martínez (2004), sobre las colocaciones, si bien hoy en día es discutible el estatus de estas unidades como fraseologismos<sup>120</sup>.

A partir de las revisiones lexicográficas citadas, los autores coinciden en valorar de manera positiva que, normalmente, las introducciones de los diccionarios proporcionan indicaciones sobre el criterio seguido para incluir los fraseologismos en un artículo lexicográfico u otro, criterio que, por lo general, toma como referencia uno de los elementos del fraseologismo y se articula según una jerarquía de unidades que suele estar encabezada por la categoría de los sustantivos<sup>121</sup> (González García 2004: 409-410; Luque Toro 2004: 544-545; Rivas González 2004: 730). También se considera oportuna la inclusión de ejemplos donde el fraseologismo aparece en contexto, así como de marcas indicadoras de su registro de uso (Rivas González 2004: 729-730); sin embargo, se observan algunos inconvenientes relacionados, precisamente, con la existencia de discrepancias en el registro asignado a una misma unidad según el diccionario que se consulta (Mendoza Puertas 2011: 249) o, incluso, dentro del mismo diccionario (según el artículo lexicográfico en el que se recoge) (González García 2004: 409-410). Además, se advierte una falta de sistematicidad en aspectos esenciales como el lema bajo el que se registran las unidades y el sistema de remisiones, así como

---

<sup>118</sup> En este sentido, la obra *Fraseografía teórica y práctica* de Olímpio de Oliveira Silva (2007) se presenta como un referente en el estudio del tratamiento lexicográfico de la fraseología. Aunque el foco de su interés no se concentra únicamente en los diccionarios dedicados a la enseñanza de las unidades fraseológicas, algunos de los datos que se aportan pueden resultar igualmente de interés si se contemplan desde el punto de vista de la didáctica de estas unidades.

<sup>119</sup> Algunos de los diccionarios analizados son el DEA, DEPE, DIPELE, DISALE, DILEPEE y DRAE, cuyas referencias bibliográficas completas se recogen en el apartado correspondiente.

<sup>120</sup> La consideración de las colocaciones como unidades fraseológicas suscita ciertas dudas, tal como se recoge en el trabajo de Penadés Martínez (2017: 329). Según esta autora, el mantenimiento del significado propio del elemento base de la colocación, así como las relaciones sintácticas que se establecen entre los miembros de la unidad, constituyen razones de peso para considerar, cada vez de manera más concluyente, su posible exclusión del ámbito de la Fraseología.

<sup>121</sup> Por ejemplo, tal como señala Rivas González (2004: 730), una locución como *tomar el pelo*, en el DEA aparece recogida dentro de la entrada correspondiente al lema **pelo**.

notables inadecuaciones en las definiciones<sup>122</sup> (Mendoza Puertas 2011: 248-249), y se destaca la necesidad de incluir datos sobre las características de los fraseologismos registrados y sus posibles variantes fraseológicas (Rivas González 2004: 729-730).

A ello se suman las consideraciones de carácter general anotadas por Ruiz Martínez (2004: 785), que, tomadas como síntesis de lo expuesto, advierten “una falta de sistematización a la hora de registrar las unidades fraseológicas, un tratamiento poco uniforme de su contenido y una vacilación en la denominación de las mismas”. Como razonablemente apunta Luque Toro (2004: 542), el tratamiento adecuado de la fraseología en los diccionarios presenta serias limitaciones, debido a la heterogeneidad de las unidades lingüísticas que constituyen la ciencia fraseológica y la variedad de estructuras en las que pueden manifestarse. Ahora bien, como ya adelantaba Ruiz Martínez (2004: 785) en su estudio y después de los años transcurridos desde la publicación de los trabajos citados, investigadores y especialistas en este tema apuestan por contribuir a la evolución de las propuestas lexicográficas, con el fin de mejorar el tratamiento que ofrecen de las unidades fraseológicas.

En lo que concierne a las obras lexicográficas dedicadas exclusivamente a la recopilación de unidades fraseológicas, en los últimos veinticinco años se ha producido un aumento de los diccionarios fraseológicos con una orientación didáctica. Entre ellas, destacamos el diccionario de Varela y Kubarth (1994), los tres diccionarios dedicados exclusivamente a la clase de las locuciones de Penadés Martínez (2002a, 2005, 2008), la primera parte del material de Dante (2003), que también puede funcionar a modo de diccionario, y el diccionario de Bosque (2006), sobre las colocaciones. A estos debemos añadir el incremento de las publicaciones de diccionarios bilingües que recogen unidades fraseológicas del español junto con sus equivalentes fraseológicos en las lenguas europeas más conocidas y en otras lenguas más lejanas. Destacamos, entre otros, el de Ramos y Serradilla (2000) y el de Sánchez Benedito (2012) sobre locuciones; el *Refranero Multilingüe* de Sevilla y Zurdo Ruiz-Ayúcar (2005), y el material de Penadés Martínez, Penadés Martínez, He y Olímpio de Oliveira Silva (2008), donde se incluye una parte que también puede considerarse un diccionario multilingüe de refranes; la monografía de Leal Riol (2011), en la que aparece un

---

<sup>122</sup> El trabajo de Mendoza Puertas (2011) ofrece una revisión exhaustiva de las definiciones que se proporcionan sobre las locuciones en cuatro diccionarios monolingües del español (DEPE, DILEPEE, DIPELE y DISALE), con el fin de proponer un modelo definicional más apropiado que salve los problemas y las inadecuaciones existentes.



capítulo, el 4, que recoge un corpus de fraseologismos españoles e ingleses, que puede funcionar igualmente como una especie de diccionario; y el glosario bilingüe español-inglés de locuciones y refranes incluido en el material de Gómez González y Ureña Tormo (2014).

Algunas inadecuaciones detectadas en los diccionarios fraseológicos se refieren, según Penadés Martínez (1999: 33), a las unidades fraseológicas concretas que se incluyen, al lema con el que se recogen y al criterio de ordenación alfabética como eje vertebrador. Con respecto a la última cuestión, en el trabajo de Pecman (2005) se plantea la creación de un diccionario bilingüe electrónico que contenga una primera parte con las unidades fraseológicas ordenadas semasiológicamente y una segunda parte que las presente ordenadas de manera onomasiológica, esta última también denominada *tesauro fraseológico*. Además, con relación a los diccionarios bilingües en general, Leal Riol (2011: 46) apunta la necesidad de crear diccionarios fraseológicos con equivalentes paralelos que reproduzcan el significado y no la forma, y no parafraseen la expresión.

La parte positiva que se extrae de este tipo de obras lexicográficas es, para Fernández Prieto (2004: 355), la inclusión de ejemplos y de marcas sobre el registro de uso de los fraseologismos, dos aspectos ya indicados con relación a su tratamiento en los diccionarios generales. Esta misma autora también señala la conveniencia del diccionario de Penadés Martínez (2002a) –al que cabe añadir los dos posteriores (Penadés Martínez 2005, 2008)–, por incluir una serie de apéndices donde las locuciones aparecen organizadas según varios criterios, como el campo conceptual al que pertenecen y las relaciones de oposición y sinonimia que se establecen entre ellas. Sobra decir que tanto la información contenida en un diccionario como las bases seguidas para su elaboración han de obedecer a los criterios de rigor, coherencia y objetividad, una consideración a la que ha de sumarse la anotación de Rivas González (2004: 732) sobre la necesidad de que la obra, sin incluir información demasiado compleja, contenga los datos relevantes presentados de manera sencilla y accesible, especialmente en el caso de los diccionarios con una finalidad didáctica.

B) La inclusión de las unidades fraseológicas en dos obras clave para la enseñanza de lenguas, como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2002) y, en el caso particular del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006), justifica

indiscutiblemente la necesidad de su enseñanza y concede visibilidad y reconocimiento a esta parcela de las lenguas. Sin embargo, el papel que ocupa la fraseología en estas obras no siempre repercute favorablemente en la situación de la enseñanza de los fraseologismos, sobre todo porque resulta complicado encontrar en ellas un tratamiento íntegro y sistemático de estas unidades lingüísticas.

Concretamente, González Rey (2006: 134-137) explica que en el *Marco* la mayor parte de las referencias a la fraseología se concentran en el punto dedicado a la competencia léxica –como parte integrante de la competencia lingüística–, aunque los fraseologismos también se incluyen como *expresiones de sabiduría popular* en el punto dedicado a la competencia sociolingüística y como elementos que organizan el discurso en el referido a la competencia pragmática. Aun así, la fraseología se concibe fundamentalmente como una cuestión de vocabulario, y las directrices para su tratamiento didáctico se refieren sobre todo al ámbito de la lengua oral y al registro familiar, sin tener en cuenta la presencia de estas unidades en la lengua escrita y en un registro formal. En cuanto a la distribución de las unidades fraseológicas por niveles de enseñanza, el aprendizaje de *fórmulas y expresiones básicas* se incluye en los niveles iniciales (A1 y A2), mientras que las *expresiones idiomáticas o coloquiales* y los *proverbios* se reservan para los niveles más avanzados (C1 y C2). Con esto, tanto la terminología utilizada para clasificarlas como los contenidos que corresponden al nivel B de enseñanza son aspectos que quedan imprecisos. Este “vacío” se extiende, asimismo, a los refranes y las colocaciones, que no quedan claramente reflejados en el *Marco*, si bien, apunta González Rey (2006: 137), debemos suponer que se incluyen en las denominadas *expresiones idiomáticas*.

Por otra parte, tal como explica Ruiz Martínez (2007: 13-14), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* ofrece escasas referencias concretas sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas en los programas de los cursos de español, así como sobre el nivel de conocimiento que los estudiantes deben poseer al respecto. En este documento, si bien las menciones a la fraseología aparecen dispersas en sus distintos apartados, se concentran especialmente en los inventarios relativos al componente gramatical, con una presencia que, aunque se advierte en las secciones relativas a los niveles iniciales, aumenta en las secciones que corresponden a los niveles superiores.

Además, la citada autora también pone de relieve que la terminología empleada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para referirse al concepto de ‘unidad fraseológica’ es muy heterogénea, pues se utilizan términos tan variados como *modismo*, *expresión coloquial*, *expresión idiomática* y *frase hecha*. También en relación con el aspecto terminológico, para designar una determinada clase de fraseologismos, a veces se utilizan términos como *complementos adverbiales* o *expresiones de sabiduría*, cuyo uso resulta poco habitual en la clasificación de estas unidades lingüísticas. Asimismo, es común encontrarse con unidades pertenecientes a clases distintas de unidades fraseológicas agrupadas bajo una misma denominación que no siempre resulta adecuada. Incluso se llegan a considerar ‘unidades fraseológicas’ combinaciones de palabras que, en realidad, no forman parte del objeto de estudio de la Fraseología.

C) Otro de los factores que contribuye a la situación problemática de la enseñanza de las unidades fraseológicas es la existencia de un déficit en la formación que reciben los docentes de lenguas en la materia de Fraseología, una circunstancia que, en parte, se debe a que, generalmente, esta disciplina queda excluida de los planes de estudio de los distintos grados y másteres relacionados con la Filología y la Lingüística y, de manera más concreta, con la formación del profesorado y la enseñanza de la lengua (Penadés Martínez 2012b: 95, 2015a: 19). Como prueba de ello, en un repaso por la preparación específica que recibe el profesor de ELE en los programas universitarios, Cestero Mancera (2011: 48-50) reflexiona sobre los contenidos que componen los planes de estudio de los másteres especializados en la formación de profesores de ELE y, efectivamente, no se refiere de manera explícita al estudio de la fraseología, aunque sí contempla la fonética, la fonología, la gramática, el léxico, así como otras parcelas de la lengua, entre ellas, las variaciones del español, las lenguas de especialidad y la competencia pragmática. Tampoco se encuentran referencias a la fraseología en la obra recientemente publicada *La formación del profesorado de español: innovación y reto* (Herrera 2015), si bien, en este caso, la formación del docente se aborda desde una perspectiva que no se centra tanto en los contenidos teóricos lingüísticos que ha de dominar como en los aspectos pedagógicos de la enseñanza, tales como las técnicas y estrategias metodológicas, la actuación del profesor en el aula y la capacidad de planificar las clases y analizar y elaborar materiales didácticos.

Además, una muestra del vacío existente en la formación fraseológica del profesor de ELE queda reflejada en los datos que recoge Solano Rodríguez (2012: 177) a partir de encuestas realizadas a profesores de lengua española y lenguas extranjeras en la etapa de Educación Secundaria en institutos de la Región de Murcia. En estas encuestas se comprueba que una gran parte del profesorado ignora qué es la fraseología y qué son las unidades fraseológicas, un desconocimiento que les lleva a sostener que estas unidades “no son importantes” y “no son necesarias para comunicarse”. Afortunadamente, la opinión de la mayoría de los entrevistados cambia una vez se les explica qué son los fraseologismos, pues empiezan a considerar, entonces, que sí deberían incluirse en los programas de los cursos por ser unidades que “pertenecen a la lengua” y que “permitirían mejorar la competencia comunicativa” (Solano Rodríguez 2012: 177).

De acuerdo con Penadés Martínez (2015a: 26), cabe suponer que esta situación deficitaria en la formación fraseológica de los profesores de lenguas en España es muy distinta en otras partes del mundo, especialmente si tenemos en cuenta la consideración de la Fraseología como disciplina científica independiente en el marco de la Lingüística soviética ya a mediados del siglo pasado. Ahora bien, tal como señala la autora citada, hay algunas excepciones a la tendencia generalizada descrita sobre nuestro país, pues algunos programas de máster y doctorado de universidades españolas sí incluyen la Fraseología entre sus asignaturas, de la misma manera que también contamos con algunos grupos de investigación españoles dedicados al estudio de esta disciplina (Penadés Martínez 2015a: 19-20 y 27-28)<sup>123</sup>.

Desde una perspectiva que no se centra exclusivamente en la enseñanza de la fraseología española, Meunier y Granger (2008: 251), por una parte, y Liontas (2013: 26), por otra, subrayan la necesidad de que los profesores reciban una formación específica en este campo. Concretamente, las dos primeras autoras señalan que los profesores, especialmente los no nativos, deben ser conscientes de la importancia de la fraseología en la lengua y de los recursos didácticos existentes fruto de la investigación fraseológica. Por su parte, Liontas pone de manifiesto la necesidad de que los docentes

---

<sup>123</sup> Concretamente, la autora (Penadés Martínez 2015a: 19-20 y 27-28) señala la existencia de una decena de asignaturas sobre fraseología incluidas en distintos másteres universitarios en España, así como un programa de doctorado, aunque se extinguió en el año 2010. Por otra parte, se recogen hasta seis grupos de investigación dedicados, de manera exclusiva, al estudio de la fraseología.

lleven a cabo una reflexión activa sobre su labor a la hora de enseñar las unidades fraseológicas y de que reciban la formación pertinente para poder elaborar material didáctico y desarrollar las clases de manera más efectiva.

Al respecto de esta cuestión, Detry (2009: 36) valora la práctica docente en la enseñanza de los fraseologismos y, apoyándose en otros estudios, sostiene que “la enseñanza impartida por los profesores de LE no parece ser la más apropiada”. Según la autora, la razón de su afirmación se fundamenta, en gran parte, en la escasez y la inadecuación del material didáctico que los profesores tienen a su disposición, pues el tratamiento de los fraseologismos que se hace en él no es totalmente satisfactorio.

D) El último factor que hemos señalado anteriormente es el vacío existente en la investigación de ciertos aspectos relativos a la enseñanza de la fraseología. Puesto que esta cuestión podría extenderse de manera considerable, destacamos únicamente algunas carencias que nos parecen especialmente relevantes para esta investigación. A pesar del aumento de propuestas didácticas y actividades concretas destinadas a la enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos, Meunier y Granger (2008: 248) insisten en la necesidad de que las investigaciones no se queden en el ámbito de la comunidad científica, sino que lleguen a la realidad de las aulas, donde, además, los profesores se deberían comprometer a concienciar a los estudiantes de la relevancia de la fraseología de cara a mejorar su comprensión escrita y auditiva, así como su fluidez y precisión lingüística.

Además, según apuntan Wray y Fitzpatrick (2008: 124), las investigaciones desarrolladas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas precisan de estudios de base psicolingüística que las complementen. La necesidad de estudios adicionales en este ámbito también se advierte en el trabajo de Liontas (2013: 2), en este caso con referencia a la escasez de análisis que, por un lado, examinen el conocimiento que tienen los profesores acerca de la lengua e indaguen en sus creencias y convicciones sobre la enseñanza de los fraseologismos, y que, por otro, comprueben la formación que estos reciben para llevar a cabo una práctica docente efectiva.

### 2.1.2. Razones para enseñar las unidades fraseológicas

A pesar de que la enseñanza de las unidades fraseológicas es, todavía hoy en día, un área que despierta ciertas carencias y dificultades para investigadores, docentes y estudiantes, existen razones suficientes por las que estas unidades lingüísticas deben formar parte de los currículos de los cursos de lenguas extranjeras. En efecto, son varios y muy diversos los motivos que se aportan para justificar la necesidad y la importancia de que los estudiantes conozcan la fraseología de la lengua que aprenden.

Una de las principales razones que ya hemos adelantado en el apartado anterior y los especialistas en la materia suelen subrayar, es la inclusión de las unidades fraseológicas en el *Marco*, como parte de los contenidos que deben constituir las programaciones de los cursos de lenguas extranjeras (Penadés Martínez 2012b: 97; Solano Rodríguez 2007: 202; Timofeeva 2013: 323-324). Como también hemos anticipado, en el caso concreto del español, el *Plan Curricular* incluye la enseñanza de los fraseologismos entre sus directrices, y además, los exámenes DELE, organizados por el Instituto Cervantes para evaluar el nivel de competencia del idioma español, también contienen preguntas sobre estas unidades lingüísticas, lo que requiere de su aprendizaje para poder abordar con éxito estas pruebas (Penadés Martínez 2012b: 97).

Otra de las razones por las que deben enseñarse las unidades fraseológicas es, según Penadés Martínez (2012b: 97), la aparición de estas unidades lingüísticas en el discurso de los hablantes nativos, tanto en la lengua hablada como en la escrita. Su elevada incidencia en los intercambios comunicativos justifica, de acuerdo con Solano Rodríguez (2007: 202), que el estudiante deba conocerlas para poder desenvolverse de manera competente. De lo contrario, su desconocimiento puede suponer problemas de comprensión que dificulten el entendimiento en determinados intercambios comunicativos, incluso cuando se cuenta con muchas pistas contextuales (Boers 2013: 218). Igualmente, para Meunier y Granger (2008: 247-248), es fundamental que la fraseología ocupe un lugar libre de controversia en la enseñanza de una lengua, por su presencia constante en la comunicación.

A ello cabe añadir que, según las palabras de Timofeeva (2013: 322-323), las unidades fraseológicas son “procedimientos lingüísticos naturales e imprescindibles” que forman parte de los mecanismos holísticos del lenguaje y cuya función principal es

“obtener mayores efectos perlocutivos a través de estructuras compactas”, de manera que su uso permite reducir el desfase existente entre la rapidez de nuestro pensamiento y la lentitud de transmitirlo mediante la pronunciación. De acuerdo con el principio de la economía lingüística, los fraseologismos agilizan la transmisión de nociones tan complejas, como las que encierran las locuciones *entre la espada y la pared* (‘en situación de tener que decidirse por una de las dos cosas igualmente malas’) y *poner toda la carne en el asador* (‘utilizar todos los recursos disponibles para conseguir una cosa’), una tarea que resultaría extremadamente laboriosa en caso de tener que realizarse mediante lexemas simples (Detry 2009: 28). Por ese motivo, Detry (2009: 28) afirma que la enseñanza de las unidades fraseológicas ayuda a los estudiantes a comunicarse de manera rápida y clara, sin perder matices interpretativos en sus discursos, lo que, en definitiva, garantiza una mejora de su competencia comunicativa. De ahí que se considere que la fraseología no debe entenderse como un obstáculo y una dificultad para los estudiantes, sino como un apoyo que favorece el desarrollo de su capacidad holística en la lengua que aprenden (Timofeeva 2013: 333).

Otro motivo que señalan los estudiosos para incluir las unidades fraseológicas en la enseñanza de lenguas es la viveza, la expresividad, la fluidez y la naturalidad que estas unidades aportan al discurso de los estudiantes (Detry 2009: 29-30; Gómez Molina 2000: 121; Penadés Martínez 2012b: 99; Solano Rodríguez 2007: 202; Timofeeva 2013: 323). Asimismo, los fraseologismos reflejan aspectos culturales de una comunidad de hablantes en concreto y, por consiguiente, su aprendizaje fomenta el conocimiento de la cultura meta (Penadés Martínez 2012b: 97), al mismo tiempo que estimula el desarrollo de factores psicoafectivos en los estudiantes, así como el sentimiento de integración y pertenencia a la comunidad cultural de la lengua que se aprende (Detry 2009: 32; Timofeeva 2013: 323)<sup>124</sup>.

Por último, Penadés Martínez (2012b: 97-98) señala que, si tenemos en cuenta que la existencia de unidades fraseológicas se da en todas las lenguas, es normal que nazca el interés por aprender las correspondientes a la lengua extranjera que se está estudiando. En este sentido, Leal Riol (2011: 267) asegura que, por lo general, los

---

<sup>124</sup> Nótese el cambio de perspectiva que se produce entre esta postura y la sostenida por Penadés Martínez (2017: 332), según la cual, el sentimiento de integración e intimidad entre los hablantes nativos de una lengua se ve estimulado por el conocimiento de su fraseología, lo que, precisamente, provoca que la utilización de unidades fraseológicas por parte de un extranjero resulte, en ocasiones, sorprendente o poco natural para los hablantes nativos.

estudiantes sienten una mayor curiosidad por la fraseología que por otros contenidos que también deben aprender. Además, el interés por la fraseología no solo está presente en los estudiantes, pues los resultados de un sondeo realizado por Liontas (2013) a un grupo de profesores de segundas lenguas muestran que más del 80% de los encuestados considera importante la enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos. Entre las razones que justifican sus respuestas, destaca la relevancia de la fraseología en nuestra comunicación diaria, su elevada frecuencia de aparición, así como los distintos beneficios que el aprendizaje de estas unidades lingüísticas puede tener para los estudiantes, tales como mejorar la calidad de sus discursos y fomentar el desarrollo de su competencia estratégica y cultural (Liontas 2013: 4-8).

## **2.2. Bases generales para la enseñanza de las unidades fraseológicas**

### **2.2.1. Criterios de selección de las unidades fraseológicas y distribución por niveles de enseñanza**

Una vez que ha sido presentado el estado de la cuestión de la enseñanza de las unidades fraseológicas y, con ello, las principales razones que justifican la necesidad y la importancia de incluir este tipo de unidades en la enseñanza de una segunda lengua, es necesario establecer unos principios metodológicos básicos que orienten la didáctica de estas unidades. Para desarrollar esta cuestión, en primer lugar, se dedica el presente apartado a tratar los criterios que han de seguirse en la selección de las unidades objeto de aprendizaje y su distribución por niveles de enseñanza, y a continuación, en los dos apartados siguientes se presentan los procedimientos metodológicos que han de fundamentar la enseñanza de los fraseologismos en general y de las locuciones, en particular.

Para empezar, tal como señala Penadés Martínez (2017: 335-336), ante el elevadísimo número de unidades fraseológicas del español –alrededor de 16000 locuciones y fórmulas oracionales en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (2004) y más de 1620 refranes, en el *Refranero Multilingüe* (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009)–, es necesaria una selección de aquellas que han de formar parte de los currículos de los cursos de lengua, una tarea para la que los especialistas proponen diversos criterios de selección. Algunos de los autores que abordan esta cuestión, entre ellos, Gómez Molina (2000: 121), Leal Riol



(2011: 228-231) y Solano Rodríguez (2007: 208-209), coinciden en señalar como criterios de selección la frecuencia de uso de los fraseologismos y su nivel de rentabilidad. Otro de los criterios que debe atenderse es, para Ettinger (2008: 99), el de la urgencia comunicativa, entendida como la necesidad de enseñar aquellas unidades que resultan indispensables al alumno para poder desenvolverse en distintos entornos lingüísticos. En esta misma línea se sitúa Leal Riol (2011: 232), al señalar el factor relativo a las necesidades y los intereses de los aprendices.

Esta última autora añade otro criterio, relacionado con las propias características de las unidades fraseológicas: el nivel de productividad que poseen y el grado de dificultad o facilidad que puede suponer su aprendizaje para los estudiantes. En el trabajo de Irujo (1986: 298-299), donde se tienen en cuenta otros aspectos distintos, se establece que deberían excluirse de los planes de estudio aquellas locuciones de uso infrecuente, que pertenecen a un registro muy coloquial o vulgar, formadas por elementos léxicos complejos, cuya utilización por parte del estudiante extranjero – aunque de manera correcta– puede resultar forzada. Para Gómez Molina (2000: 121), quien también dirige la atención hacia las propiedades de los fraseologismos, es necesario considerar el criterio de la eficacia, referido a la capacidad semántica y la dimensión pragmática que presentan estas unidades lingüísticas. Centrándose, igualmente, en las características de los fraseologismos, Velázquez Puerto (2018: 35-40) señala, como criterios de selección, el grado de complejidad de su composicionalidad morfosintáctica y su nivel de variación formal, el grado de idiomatización de la unidad y el de isomorfía léxica, morfológica o semántica que mantiene con el equivalente en la lengua del estudiante, a lo que añade el nivel de conocimiento que este presenta sobre las palabras constituyentes del fraseologismo.

Por su parte, Penadés Martínez (2015c: 253) puntualiza que los criterios deben ser claros y objetivos, y estar fundamentados, especialmente, en el uso real por parte de los hablantes nativos. Cabe señalar, asimismo, que las posturas presentadas hasta el momento se muestran coherentes con la opinión de los profesores encuestados por Liontas (2013), para quienes la frecuencia constituye el principal criterio de selección, seguido de otros factores secundarios, como la situación concreta que se dé en el aula y las necesidades y los intereses de los estudiantes.

En lo que concierne a la etapa del aprendizaje en la que debe iniciarse la enseñanza de las unidades fraseológicas y su distribución en función del nivel de los estudiantes, se encuentran posturas diferentes entre los estudiosos. Por una parte, autoras como Ruiz Gurillo (2000: 263) y Penadés Martínez (2004a: 53) recomiendan que las unidades fraseológicas empiecen a formar parte de los planes de estudio una vez que los aprendices hayan alcanzado un nivel intermedio. La primera de estas autoras justifica su postura apoyándose en las dificultades que exige la comprensión de este tipo de unidades lingüísticas y en la necesidad de asimilar esquemas culturales –quizás, desconocidos por los estudiantes– como parte de su aprendizaje. Por su parte, Penadés Martínez (2001), teniendo en cuenta las distintas clases de unidades fraseológicas, incluye las fórmulas oracionales de uso frecuente y con funciones comunicativas cotidianas como contenidos que deben enseñarse desde el nivel inicial<sup>125</sup>. De manera análoga, Ettinger (2008: 102) también recomienda enseñar fórmulas oracionales y colocaciones desde los niveles iniciales y reserva otras clases de fraseologismos, como locuciones y refranes, para niveles superiores. Asimismo, sugiere actuar con cautela en este ámbito, pues, para interiorizar las complejas reglas de uso de los fraseologismos y saber utilizarlos de manera eficiente, se necesita un alto nivel de dominio lingüístico en la lengua que se aprende.

Contrariamente a la visión expuesta, autores como Detry (2009), Fernández Prieto (2004), Gómez Molina (2000), Irujo (1986), Leal Riol (2011), Liontas (2013), Mellado Blanco (2011), Solano Rodríguez (2007) y Velázquez Puerto (2018) consideran que la enseñanza de los fraseologismos debe tener lugar ya en las primeras etapas del proceso de aprendizaje. Para ello, resulta fundamental, tal como señala Irujo (1986: 300), que las locuciones objeto de enseñanza se elijan cuidadosamente de acuerdo con criterios como la frecuencia, la transparencia y la simplicidad sintáctica y semántica. Además, Velázquez Puerto (2018: 25-30) recomienda tener en cuenta el grado de idiomatidad del fraseologismo –en palabras de la autora, “la proximidad al significado literal”–, la analogía fraseológica con los equivalentes en la lengua del discente y la presencia de esquemas cognitivos de carácter universal, como esquemas de imagen y proyecciones metafóricas entre dominios.

---

<sup>125</sup> En comunicación personal, Penadés Martínez aclara que también correspondería a los niveles iniciales la enseñanza de locuciones conjuntivas, prepositivas y marcadoras como *en vez de*, *antes que* o *dado que*, presentes continuamente en las producciones orales y escritas.

Concretamente, para Detry (2009: 35), tanto la relevancia léxica como el uso frecuente que poseen las unidades fraseológicas constituyen dos razones que justifican la necesidad de su enseñanza en los niveles más básicos, argumenta, además, que retrasar su presentación no debe verse como la solución a las complejidades que puede conllevar su aprendizaje. A esto añade que evitar su empleo, sustituyendo los fraseologismos por sintagmas simples, no siempre resulta más sencillo, puesto que los primeros actúan constantemente como un recurso de economía discursiva. Otra de las razones que justifican la necesidad de introducir los fraseologismos desde la fase inicial de los estudios, según señala Baran à Knoum (2014: 100), es la conveniencia de que se aprendan del mismo modo que el resto del léxico, esto es, “como palabras combinadas con significados propios”.

De manera general, los autores citados anteriormente coinciden en señalar que la enseñanza de los fraseologismos debe graduarse en función del nivel de dificultad que conlleva su aprendizaje. Por una parte, el planteamiento de Velázquez Puerto (2018: 31-32) apuesta por una enseñanza que debe hacerse progresiva mediante la construcción de redes léxicas. Para ello, se sugiere aprovechar el conocimiento previo del discente sobre unidades léxicas simples (por ejemplo, *pelo* y *mano*) y algunas de sus combinaciones libres más frecuentes (*lavarse el pelo* y *lavarse las manos*), con el fin de fomentar la adquisición de conjuntos de unidades fraseológicas, formadas por una extensión del significado literal hacia lo idiomático (por ejemplo, *lavarse las manos*, con el significado de ‘desentenderse de la responsabilidad de un asunto’ y *poner la mano en el fuego*, que significa ‘confiar en la honradez de una persona o en la veracidad de una cosa’). Por otra parte, para los demás autores, el nivel de dificultad que entraña el aprendizaje de los fraseologismos puede establecerse, exclusivamente, a partir de sus propias características. Así, para Gómez Molina (2000: 121), a los niveles iniciales e intermedios –actualmente, análogos a los niveles A y B, según el *Marco*– correspondería la enseñanza de fraseologismos que poseen una estructura sintáctica estable y gradúan la expresividad, mientras que deberían reservarse para los niveles superiores –correspondientes al nivel C, según el *Marco*– aquellos que presentan mayores peculiaridades funcionales, semánticas, sintácticas y pragmáticas.

De manera similar, Detry (2009: 35) sostiene que, para determinar el grado de complejidad de las unidades fraseológicas y, en consecuencia, poder distribuir su

enseñanza en distintos niveles, es necesario prestar atención tanto a las características léxicas y morfosintácticas de la combinación de palabras que forman el fraseologismo como a los rasgos de la imagen que proyecta.

En relación con esta última idea, Leal Riol (2011: 44 y 58) considera oportuno presentar de forma introductoria a estudiantes de nivel inicial e intermedio aquellas unidades fraseológicas cuyo significado sea fácilmente deducible por su imagen transparente, lo que se deberá ir profundizando en los niveles superiores. Una visión semejante es la de Mellado Blanco (2011: 5-6), según la cual, en niveles iniciales deben enseñarse conjuntos de unidades que sean fáciles de aprender, bien por su parecido con las de las lenguas maternas de los estudiantes, bien por la transparencia de imagen que proyectan.

Cabe hacer notar que, según la visión sostenida por estos autores, el criterio para determinar la distribución de las unidades fraseológicas por niveles no se basa exclusivamente en el uso real por parte de los hablantes, sino que, como ha quedado indicado, reside en las propias características de estas unidades. Adoptar esta perspectiva nos puede llevar a correr el riesgo de introducir a los estudiantes en cuestiones sobre fraseología mediante la enseñanza de unidades fraseológicas que, por sus características, sean fáciles de aprender, pero que apenas se utilicen en la comunicación habitual, lo que podría resultar contraproducente, si seguimos los preceptos de los enfoques comunicativos actuales y las bases del aprendizaje significativo. En consecuencia, sería recomendable que, para distribuir la enseñanza de los fraseologismos por niveles, el criterio relativo a las características de las unidades fraseológicas pasara a un puesto secundario y, sin ser ignorado en ninguno de los casos, quedara sujeto al de la frecuencia de uso. En esta línea precisamente se sitúa el razonamiento expuesto por Solano Rodríguez (2007: 208-209), que recomienda enseñar primero las unidades fraseológicas con mayores índices de frecuencia y mayor rentabilidad, teniendo en cuenta, además, su grado de dificultad semántico-pragmática, a partir del cual, “las unidades fraseológicas se introducirán progresivamente en orden creciente de dificultad, con el fin de controlar el margen de error por uso incongruente o inapropiado”.

En relación con el índice de frecuencia de las unidades fraseológicas, son varios los estudiosos (Gómez Molina 2000; Meunier y Granger 2008; Solano Rodríguez 2007)

que denuncian la falta de investigaciones que aporten datos reales sobre este aspecto, lo que dificulta la selección de las unidades concretas que deben enseñarse si se adopta la frecuencia como criterio de selección. No obstante, en el caso concreto de las locuciones, los trabajos de Penadés Martínez (2004b, 2012c, 2015d) constituyen una clara excepción a esta carencia general, pues se ocupan de analizar la presencia de las locuciones a partir de varios corpus de conversaciones coloquiales y entrevistas semidirigidas de la zona de la Comunidad de Madrid, atendiendo, asimismo, a criterios relacionados con la variación diatópica, diafásica y diastrática de estas unidades. Hay que hacer notar, en este sentido, que, contrariamente a la creencia generalizada sobre la alta frecuencia de uso de los fraseologismos, los resultados obtenidos en estos estudios apuntan a una presencia verdaderamente escasa de las locuciones, al menos, en lo que al material analizado se refiere<sup>126</sup>. Esta información, además, aporta un dato adicional, pues conduce a pensar que hay pocas garantías para defender la habitual vinculación del uso de las locuciones al registro coloquial (Penadés Martínez 2004b: 2232, 2015d: 270 y 272).

Una posible consecuencia derivada de la falta de estudios sobre el índice de frecuencia de los fraseologismos es, según Solano Rodríguez (2007: 209), que los diccionarios no aportan este tipo de información acerca de las unidades que recogen, de manera que identificar las unidades fraseológicas más frecuentes y, por tanto, las que conviene enseñar es una tarea que deben realizar los profesores, ayudándose de las investigaciones que van desarrollándose. Sobre esta cuestión, Penadés Martínez (2015a: 179-180) advierte que algunos diccionarios, como el DEC y el ME, incluyen marcas para indicar las locuciones desusadas –que no, poco frecuentes– en la actualidad, y otros, como el DFDEA, aporta información sobre las construcciones en las que frecuentemente se emplea el fraseologismo –si bien no indica la propia frecuencia de la unidad en cuestión– y marca algunas unidades como *raro* u *hoy raro*, para referirse sobre todo a expresiones anticuadas hoy en día. Por su parte, el DELE sí incluye marcas de frecuencia sistemáticas para indicar las unidades poco frecuentes (pf), frecuentes (f) y muy frecuentes (mf); sin embargo, tal como señala Penadés Martínez (2015a: 180), no solo se desconocen los criterios utilizados para asignar estas marcas de frecuencia, sino

---

<sup>126</sup> Los materiales analizados corresponden a un corpus de 18 conversaciones registradas en grabaciones realizadas en la ciudad de Alcalá en el año 1991 (Penadés Martínez 2004b: 2226) y a un corpus de 36 entrevistas que forman parte del proyecto PRESEEA-MADRID (distrito de Salamanca) (Penadés Martínez 2012c: 2082, 2015d: 253).

que es posible encontrar ciertas incongruencias entre la marca asignada y el número de ocurrencias que se obtienen del fraseologismo en corpus lingüísticos como el *CREA*.

En la marcación de la frecuencia, prosigue la autora, es de suma importancia que el lexicógrafo tenga en cuenta aspectos como las variantes no marcadas que puede presentar una locución, la acepción que se estudia (cuando se trata de locuciones con más de un significado) y la existencia de un homófono literal (Penadés Martínez 2015a: 181 y 187). La precisión y adecuación de la información sobre la frecuencia es absolutamente indispensable para que el usuario, que, para el caso que nos concierne, se identifica sobre todo con la figura del docente o del creador de materiales, cuente con datos fiables sobre las unidades fraseológicas que deben incluirse o excluirse del currículo de los cursos.

Meunier y Granger (2008: 251) dan cuenta de la necesidad de recurrir a los estudios basados en la Lingüística de corpus y a los especialistas en el procesamiento del lenguaje natural, para que, perfeccionando los procedimientos estadísticos y los programas automatizados que utilizan, puedan obtenerse datos sobre las combinaciones fijas de palabras más frecuentes. A la espera de mejorar las técnicas y herramientas tecnológicas con fines concernientes a la Fraseología aplicada, una necesidad de la que también se hacen eco investigadoras españolas como Corpas Pastor (2003: 368) y Penadés Martínez (2015a: 188), la marcación de la frecuencia de los fraseologismos ha de basarse, mientras tanto, como bien señala esta última autora, en los datos obtenidos de las fuentes consultadas para la elaboración de cada diccionario.

Centrándonos de nuevo en la enseñanza del español como lengua extranjera, en el trabajo de Penadés Martínez (2017: 336) queda indicado que, a día de hoy, ya se dispone de datos sólidos sobre qué unidades concretas de la clase de los refranes y las locuciones deben abordarse según el nivel, una información que, en cambio, todavía no se tiene de manera completa para las fórmulas oracionales y las colocaciones<sup>127</sup>. Por lo que se refiere a las locuciones, objeto de estudio principal de esta investigación, las obras lexicográficas de esta misma autora (Penadés Martínez 2002a, 2005, 2008)

---

<sup>127</sup> Sí podemos obtener, sin embargo, datos orientativos sobre qué fórmulas oracionales en concreto convendría incluir en los currículos de los programas de ELE a partir de los trabajos de Abad Asín (2015) y Núñez Bayo (2016), y sobre las colocaciones relativas al campo semántico de los sentimientos, así como sobre colocaciones complejas formadas con locuciones adverbiales, gracias a los de Álvarez Fuente (2016) y Albert Gandía (2015), respectivamente.

permiten establecer qué locuciones verbales, adverbiales, nominales y adjetivas deben enseñarse y en qué nivel. Los criterios que determinan el nivel adecuado para cada locución no son, en absoluto, arbitrarios, sino que se basan en los siguientes factores: el nivel B1 incluye locuciones registradas en conversaciones mantenidas por hablantes nativos del español, el nivel B2 engloba locuciones aparecidas en textos escritos de registro coloquial y al nivel C1 corresponden aquellas que se recogen en determinados diccionarios fraseológicos (Penadés Martínez 2002b: 104-105, 2012b: 100-101)<sup>128</sup>. En relación con la asignación del nivel de enseñanza de cada locución, la autora se muestra consciente de que se trata de una propuesta sujeta a las futuras modificaciones que se prueben convenientes (Penadés Martínez 2002b: 106), si bien este no deja de ser un primer acercamiento de gran valor a una cuestión que, como hemos comprobado, ha suscitado el debate en más de una ocasión en el ámbito de la fraseodidáctica.

La necesidad de consensuar los criterios que guíen la selección de las unidades fraseológicas concretas objeto de enseñanza-aprendizaje y su distribución por niveles parece evidente con el fin de lograr una práctica didáctica coherente y rigurosa, desde la perspectiva del docente, y un aprendizaje sólido y eficaz, por parte del discente. Los diccionarios de Penadés Martínez (2002a, 2005, 2008) son una muestra de la utilidad que supone disponer de datos objetivos y fiables sobre las locuciones, de cara a desarrollar una práctica didáctica sobre estas unidades cuya selección y distribución por niveles esté basada en unos criterios claros. No cabe duda de que ha de procurarse que la situación ventajosa de las locuciones se extienda a las otras clases de unidades fraseológicas, de manera que su enseñanza-aprendizaje adquiera mayor rigor y coherencia.

### **2.2.2. Procedimientos para la enseñanza de las unidades fraseológicas**

Además de tener en cuenta los criterios que conviene seguir en la selección de las unidades fraseológicas y su distribución en función del nivel de los estudiantes, es indispensable presentar unas bases sobre los procedimientos que han de guiar la enseñanza de este tipo de unidades. En lugar de diseñarse ejercicios concretos sin tener trazado un marco coherente, se necesita delinear unas directrices generales que orienten su enseñanza (Penadés Martínez 2004a: 52), y de ello nos ocupamos a continuación.

---

<sup>128</sup> Los factores que se han seguido para determinar el nivel de enseñanza al que corresponden las locuciones se detallan de manera más precisa en Penadés Martínez (2002b: 104-105).

Exactamente, lo que sigue debe entenderse como un conjunto de orientaciones que pueden ser útiles tanto para la elaboración de manuales y materiales, como para guiar la actuación del profesorado de lenguas extranjeras en el aula. Efectivamente, se trata de una serie de ideas organizadas que, en calidad de directrices metodológicas, pueden tomarse en consideración para conseguir una práctica didáctica de las unidades fraseológicas fundamentada en unos principios rigurosos.

A pesar de que los ejemplos<sup>129</sup> que se aportan son exclusivamente de fraseologismos pertenecientes al español, la validez y la aplicación de estas bases no se limitan únicamente al ámbito del español como lengua extranjera, pues estas directrices pueden ser igualmente provechosas para abordar la fraseología de cualquier lengua. Asimismo, la tipología de actividades que se presenta para la práctica de las locuciones (§ 2.2.4.), aunque ilustrada mediante referencias a materiales didácticos sobre el español, puede ser perfectamente aplicable para trabajar las locuciones de otras lenguas.

Para desarrollar esta cuestión, conviene partir de la propuesta de Penadés Martínez (2015c), según la cual la enseñanza de las locuciones debe estar vinculada al resto de contenidos curriculares objeto de estudio, con el objetivo de evitar que estas se queden aisladas del resto de la materia de estudio. Aunque en su propuesta la autora se refiere únicamente a la clase de las locuciones, consideramos que la enseñanza de cualquiera de las clases de unidades fraseológicas debe, igualmente, desarrollarse de forma integrada con los contenidos curriculares propios de su nivel, aunque la manera en la que se integren pueda variar según la clase concreta que se trabaje<sup>130</sup>.

Con respecto a la aplicación real de esta propuesta en el aula, recomendamos que la práctica docente del profesor de ELE se efectúe en esta dirección, independientemente de la estructura y las características del manual o del material que se utilice. Es decir, el profesor deberá ser capaz de adaptar el material y usarlo de forma que las unidades fraseológicas queden debidamente integradas en los contenidos que se

---

<sup>129</sup> Salvo que se indique lo contrario, los ejemplos que se aportan en este apartado son propios.

<sup>130</sup> Una muestra de la materialización de esta propuesta teórica la encontramos en los materiales didácticos *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español* (Gómez González y Ureña Tormo 2014) y *Combina palabras y formula ideas. Propaga tu español a los cuatro vientos... ¡y punto!* (Abad Asín y Albert Gandía 2016). Basándose en el planteamiento teórico de Penadés Martínez (2015c), la primera obra ofrece una gran variedad de actividades dirigidas a trabajar una selección de locuciones y refranes, mientras que la segunda se ocupa de las fórmulas oracionales y colocaciones complejas, siguiendo en ambos casos una organización metodológica que vincula estas unidades con distintos contenidos curriculares.



tratan en cada sesión o que son objeto de enseñanza en un curso. Así, abordar la enseñanza de las unidades fraseológicas desde esta perspectiva no solo permite salvar su frecuente marginalidad y descontextualización, sino que, además, constituye una alternativa frente a otras organizaciones metodológicas tradicionales, que presentan los fraseologismos basándose exclusivamente en criterios relacionados con la afinidad temática o con el hecho de compartir un elemento de su configuración formal, a pesar de que nada tengan que ver sus significados y la función comunicativa que expresan.

Una vez establecida esta idea general de carácter básico, la enseñanza de las unidades fraseológicas debe desarrollarse conforme a su propia naturaleza, con la intención de que el estudiante sea consciente de las propiedades de los fraseologismos como unidades fijas en su forma y en su significado, y que sea capaz de diferenciarlos del resto de unidades de la lengua (Penadés Martínez 2012b: 92 y 101). En este sentido, Solano Rodríguez (2007: 206) especifica que las unidades fraseológicas no han de darse a conocer ni como combinaciones de palabras que se rigen por las normas generales de la sintaxis, ni tampoco como irregularidades u anomalías del sistema lingüístico; por el contrario, deben mostrarse como elementos de la lengua con unos rasgos propios.

Se espera que presentar las unidades fraseológicas de este modo lleve al alumno a reflexionar sobre la existencia de este mismo tipo de unidades en su lengua materna, una reflexión que potencia el desarrollo de la denominada *conciencia fraseológica*, que entendemos como el conocimiento reflexivo sobre las unidades fraseológicas en general –unidades de carácter universal, existentes tanto en la lengua materna de los estudiantes como en la extranjera que aprenden– y sobre sus características lingüísticas (Solano Rodríguez 2007: 204 y 206). En efecto, el estudiante no es ajeno a la realidad fraseológica de las lenguas, y ya conoce y es capaz de utilizar las unidades fraseológicas de su lengua (Penadés Martínez 2012b: 101). Siendo consciente de ello, el estudiante podrá aislar los fraseologismos de su propia lengua y estará preparado para iniciar el aprendizaje de los de la lengua extranjera (Solano Rodríguez 2007: 206).

Una vez superada esta fase, naturalmente se deberá enseñar la forma y el significado de los fraseologismos objeto de estudio (Penadés Martínez 2012b: 102). Además, la presentación de una unidad fraseológica deberá ir acompañada, siempre que sea posible, de una explicación sobre la motivación lingüística de su significado

idiomático<sup>131</sup> (Leal Riol 2011: 43). Junto a ello, se considera apropiado explicar el origen de la unidad fraseológica, aunque se debe ser consciente de que no siempre es posible por la complejidad que conlleva la aproximación diacrónica en la ciencia de la Fraseología (Leal Riol 2011: 55). En cualquier caso, cuando se pueda, se deberá dar a conocer el origen o la motivación etimológica porque también facilita la comprensión del significado (Penadés Martínez 2012b: 102). En efecto, para Martí Sánchez (2012: 43), tendemos a olvidarnos del origen de las unidades fraseológicas y a desmotivarlas, lo que conlleva un deterioro en cuanto a su forma y su interpretación.

Por otra parte, se deberán distinguir las distintas clases de unidades fraseológicas y se deberán enseñar a partir de su pertenencia a una misma clase (Penadés Martínez 2012b: 102). Será conveniente que esta distinción se establezca de acuerdo con la propuesta de clasificación de Penadés Martínez (2012a: 10), esto es, diferenciando las dos clases de unidades fraseológicas que funcionan como una oración: refranes y fórmulas oracionales, de las dos que funcionan como elementos de la oración: locuciones y colocaciones. Esta clasificación presenta una dimensión didáctica, pues la oración y la palabra son unidades que el alumno conoce y a las que puede acceder intuitivamente (Penadés Martínez 2004a: 52). Asimismo, este planteamiento se muestra acorde con la visión de Ruiz Gurillo (2000: 263), según la cual, no solo deben distinguirse las diferentes clases de fraseologismos, sino que conviene seguir unas directrices particulares para enseñar cada una de estas clases.

Junto con lo anterior, Penadés Martínez (2017: 338) recomienda que, una vez se haya escogido qué clase de unidades fraseológicas se va a enseñar, se haga una selección de un conjunto de unidades de esa clase y no se dé a conocer una unidad solamente. Dentro de cada clase, podrán presentarse agrupadas aquellas unidades que compartan algún elemento, criterio que en ningún caso podrá seguirse de manera exclusiva, pues también ha de tenerse en cuenta que presenten un significado similar y realicen una misma función dentro de la oración o del texto. Por ejemplo, puede ser ventajoso ofrecer una agrupación como la siguiente: *sacar la lengua* ('burlarse de una persona o una cosa'), *sacar la piel a tiras* ('criticar duramente a una persona') y *sacar las castañas del fuego* ('resolver los problemas de una persona'), pues las tres unidades

---

<sup>131</sup> La participación de metáforas y metonimias en la motivación semántica de los fraseologismos se aborda detalladamente en el apartado 2.3.2.1. (sección c)), por su particular relevancia en el tratamiento de la fraseología desde la perspectiva cognitiva.

son locuciones verbales, realizan la función sintáctica de predicado, tienen la misma combinatoria sintagmática (alguien + locución + a alguien) y sus significados están relacionados<sup>132</sup>.

También, se estima conveniente establecer asociaciones de significante y de significado entre unidades fraseológicas. Con respecto al primer tipo de asociaciones, Solano Rodríguez (2007: 210) indica que las relaciones de orden formal pueden realizarse sobre la base de distintas razones, entre las que destaca, primeramente, la existencia de unidades fraseológicas cuyos significantes son tan similares que pueden resultar difíciles de distinguir por parte de los estudiantes. En otras palabras, es recomendable dirigir la atención del alumno hacia aquellos fraseologismos como  *echar mano*  (1. ‘coger a una persona o una cosa’; 2. ‘recurrir a una persona o una cosa’<sup>133</sup>) y  *echar una mano*  (‘ayudar a una persona’), que, por presentar una forma parecida, pueden provocar confusiones e inducir al error.

Además, también conviene hacer notar la presencia de unidades fraseológicas que no son estrictamente fijas en su forma, con el propósito de que el estudiante sea capaz de identificar el fraseologismo en cualquiera de sus posibilidades (Solano Rodríguez 2007: 210-212). Tal como señala esta autora, las variaciones, que el estudiante debe conocer, se manifiestan de maneras diferentes, por ejemplo, en la condición de que algún elemento del fraseologismo sea sustituible dentro de un inventario cerrado ( *importar tres cojones/tres huevos/tres pitos*  –‘no importar en absoluto a una persona’<sup>134</sup>); en las variaciones categoriales que puede experimentar – caso de especial relevancia en las locuciones verbales– ( *meter en la cabeza*  –1. ‘convencer a una persona de una cosa’; 2. ‘imbuir o inculcar una cosa a una persona’ –  *→ me ha metido en la cabeza, les metieron en la cabeza, etc.* ); en la omisión de alguno de los componentes ( *mezclar las churras con las merinas*   *→ mezclar churras con merinas*  –‘mezclar personas o cosas diferentes’ –); y en la posibilidad de insertar algún elemento ajeno al fraseologismo ( *dar (demasiada/mucha) guerra*  –1. ‘molestar a una persona’; 2. ‘causar problemas a una persona’; 3. ‘vivir’; y 4. ‘comportarse de manera provocativa’ –).

---

<sup>132</sup> Este ejemplo y su correspondiente explicación han sido extraídos de Penadés Martínez (2017: 338).

<sup>133</sup> En los casos en que una locución presenta más de un significado, la acepción que se ofrece en esta tesis va precedida del número que le corresponde en el artículo lexicográfico del diccionario consultado.

<sup>134</sup> El DFDEA y el DILEA no registran las variantes  *importar tres huevos*  e  *importar tres pitos* .

La incidencia que estas variaciones pueden ejercer sobre la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas es de un alcance considerable, y así es posible deducirlo a partir de la información que, desde la Lexicografía, aporta Penadés Martínez (2015a: 131-145 y 173-179) sobre esta cuestión. Como hemos ejemplificado a partir del par *mezclar las churras con las merinas/mezclar churras con merinas*, la variación no marcada de las locuciones muestra las distintas posibilidades de su uso lingüístico, sin que la conmutación de una variante por otra se vea influenciada por el contexto comunicativo ni afecte al contenido expresado por la locución.

Por el contrario, la variación marcada se refiere a las distintas manifestaciones de una locución en función de su evolución en el tiempo (variación diacrónica), la zona geográfica a la que corresponde su uso (variación diatópica), el perfil sociolingüístico de los hablantes (variación diastrática) y la situación comunicativa y la modalidad lingüística –oral, escrita, etc.– (variación diafásica) en la que se utiliza. Una muestra de este último tipo de variación se manifiesta en las variantes *salir de las narices* (‘antojarse a una persona actual sin tener razones para ello’) y *salir del coño* (‘antojarse a una mujer actuar sin tener razones para ello’), pues, según la marcación diafásica asignada a estas locuciones en el DILEA, el uso de la primera locución corresponde a un registro informal, mientras que el de la segunda se adecúa a un registro vulgar. Además, desde una perspectiva diastrática, esta última locución, *salir del coño* es utilizada tanto por mujeres como por hombres, pero en este caso para referirse a una mujer. En cualquier caso, atender a la variación marcada y no marcada de los fraseologismos es fundamental cuando se desarrolla su enseñanza en el aula de ELE, no solo con la intención de que el estudiante reconozca las unidades en sus múltiples manifestaciones sin sentir confusión, sino también para que sea capaz de utilizarlas de manera competente en sus intercambios comunicativos.

En lo que respecta a las asociaciones de significado, cuando se presente una determinada unidad, convendrá proporcionar, siempre que sea posible, las unidades con significado opuesto, las unidades sinónimas, así como también las unidades cohipónimas y la unidad hiperónima que las engloba (Penadés Martínez 2017: 347-348). Así, la locución *estirar la pata* (‘morir’) puede trabajarse de manera conjunta con las locuciones sinónimas *dar el/su alma a Dios*, *palmarla* y *pasar a mejor vida*; la locución *abrir la boca* (‘hablar’) puede abordarse junto con *callar la boca* (2. ‘callarse’)

y *cerrar la boca* (2. ‘callarse’<sup>135</sup>), por la relación de oposición que mantienen; y las locuciones *alzar la voz* (‘hablar a una persona con insolencia, sin respeto’), *bajar el tono* (‘hablar con menos altivez o arrogancia’) y *cantar las verdades* (‘hablar claramente a una persona haciéndole los reproches que merece’) pueden presentarse agrupadas, por ser hipónimas de *darle al pico* (‘hablar’), hiperónima de todas ellas, que son cohíponimas entre sí. En efecto, establecer estas asociaciones entre unidades permite constituir “series mnemotécnicas virtuales” que pueden favorecer su memorización y, al final, su aprendizaje (Penadés Martínez 1999: 43).

En cuanto a la presentación de unidades sinónimas, Leal Riol (2011: 44) añade que esta práctica resulta beneficiosa, porque, de esta manera, el alumno puede escoger aquella que le resulte más sugerente. Con respecto a esta última idea, conviene matizar que el alumno deberá saber que podrá elegir una unidad de entre un conjunto de unidades sinónimas solamente cuando estas sean perfectamente intercambiables e igualmente válidas de acuerdo con el contexto lingüístico en que se utilizan. De no ser así, podría suceder que el uso adecuado de una unidad en una determinada situación comunicativa resulte inapropiado en otra. Por ejemplo, aunque las locuciones *rascarse la barriga* y *tocarse los huevos* comparten el mismo significado, al designar el estado de una persona que no hace nada provechoso<sup>136</sup>, el uso de la segunda es mucho más restringido por estar marcada como vulgar, frente a la marca informal de la primera, y su utilización podría resultar inadecuada en determinados contextos en los que la primera, por el contrario, sí sería apropiada.

Además de referirse a las relaciones de significado, Solano Rodríguez (2007: 214-215) también recomienda prestar atención a las unidades fraseológicas que poseen un homónimo literal, y aconseja presentarlas en contextos suficientemente amplios que permitan al estudiante reflexionar sobre la posibilidad de realizar una doble lectura y, seguidamente, seleccionar el sentido correcto en cada caso. Por ejemplo, si un alumno se ve expuesto a estos dos enunciados: “La cantante asegura que todo son rumores que pretenden  *echar leña al fuego* y agravar su situación actual” y “Cuando empezó a anochecer, el excursionista  *echó leña al fuego* para combatir el frío”, deberá identificar que, en el primer caso,  *echar leña al fuego* actúa como una locución con un significado

---

<sup>135</sup> Según el DILEA, *callar la boca* y *cerrar la boca* también pueden significar ‘hacer callar a una persona’.

<sup>136</sup> Concretamente, el DILEA define estas locuciones como ‘estar sin hacer nada de provecho’.

idiomático (‘contribuir a que una situación mala o problemática vaya peor’), mientras que, en el segundo, se trata de una combinación libre de palabras que tiene un significado literal.

Relacionado con lo expuesto unos párrafos más arriba, también se debe ofrecer al estudiante el registro de uso de las unidades que se presentan, sea este formal, informal, vulgar o neutro (Penadés Martínez 2012b: 102). Esta información se puede obtener de los diccionarios fraseológicos, que incluyen en sus entradas la marca diafásica correspondiente a cada unidad. No obstante, debe actuarse con cautela, pues, tal como Ruiz Martínez (2013: 291) apunta y se ha indicado en el apartado anterior, la marcación diafásica atribuida a las unidades en las obras lexicográficas tiende a ser poco precisa y asistemática. Además, no es infrecuente encontrarse con incongruencias en la marcación atribuida a un mismo fraseologismo, en función del diccionario que se consulta. Desde la perspectiva didáctica que nos concierne, esta circunstancia puede suponer un obstáculo cuando se tiene que indicar el registro de uso de una determinada unidad.

Para salvar estas incoherencias, esta última autora desarrolla la labor de marcación de un corpus de locuciones del español peninsular, a partir de la información diafásica extraída de un conjunto de diccionarios generales y fraseológicos seleccionados previamente, y a partir de factores contextuales vinculados con los diferentes registros lingüísticos. Por otra parte, Penadés Martínez (2013) presenta una propuesta para determinar la marcación diafásica de las locuciones a partir de un conjunto de criterios objetivos que atienden especialmente a la imagen que subyace a cada unidad y a los efectos que tiene la utilización de la locución sobre la imagen pública de los interlocutores. Cuando el primer trabajo vea la luz y cuando la segunda propuesta se lleve a la práctica, los datos que se ofrezcan serán de gran utilidad para tener referencias fiables a la hora de determinar el registro de uso de las locuciones<sup>137</sup>. Asimismo, para determinar la marcación diafásica de cualquier unidad fraseológica perteneciente a una clase diferente a la de las locuciones, se podrá proceder de manera análoga a como se ha establecido para la elaboración del mencionado corpus (Ruiz Martínez 2013: 315). Además de trabajar el registro de uso de las locuciones, es

---

<sup>137</sup> La elaboración del DILEA sigue estos criterios como base para la marcación diafásica de las locuciones que registra, según lo indicado en el apartado sobre la marcación diafásica (§ 3.2.3.) del trabajo de Penadés Martínez (2015a).

conveniente informar sobre si el uso de estas unidades se adecúa al registro oral o si se extiende al registro escrito, así como sobre los rasgos sociolingüísticos de los usuarios que las emplean (Leal Riol 2011: 43-44).

Por otra parte, no debe perderse de vista que las unidades fraseológicas han de presentarse en contexto (Penadés Martínez 2017: 338). Como señala Leal Riol (2011: 270), la importancia de presentarlas contextualizadas responde a la idea de que “conocer una unidad fraseológica no es solo conocer su significado denotativo y connotativo, sino sus posibilidades de combinación sintagmáticas y paradigmáticas, su uso metafórico [y sus asociaciones”, entre otros aspectos. A ello cabe añadir que mostrarlas integradas en un contexto sirve como técnica memorística, ya que, cuando las unidades fraseológicas se aprenden descontextualizadas, suelen olvidarse en un breve periodo de tiempo. Teniendo esto en cuenta, la citada autora desaconseja la presentación de unidades fraseológicas en listas, pero reconoce la utilidad de las listas elaboradas por el propio estudiante, organizadas de una manera significativa para él (Leal Riol 2011: 238-239).

Además de lo anterior, resulta conveniente proporcionar otro tipo de información sobre las unidades fraseológicas objeto de aprendizaje. Concretamente, se recomienda abordar su uso gramatical, ofreciendo datos sobre el tipo de oraciones en las que se integran (oraciones negativas o imperativas, por ejemplo) y la forma verbal en que suelen emplearse (infinitivo, póngase el caso), así como también detallar la información pragmática que aportan al discurso donde se utilizan (si se emplea con un tono despectivo, humorístico, etc., o si se refiere a una mujer, a un hombre, etc.) (Ettinger 2008: 99; Penadés Martínez 1999: 53).

En definitiva, coincidimos con Solano Rodríguez (2007: 207) en señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas debe abordarse desde un enfoque multidisciplinar. Particularmente, concebimos esta afirmación en el sentido de que, a la hora de enseñar los fraseologismos, es necesario tener en cuenta, al menos, sus aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y sociolingüísticos, con la intención de que el estudiante reciba una formación fraseológica completa que garantice la comprensión correcta de estas unidades y su utilización adecuada en el discurso.

La presentación de los fraseologismos en el aula conviene completarla mediante la adopción del enfoque contrastivo, de manera que las unidades fraseológicas de la lengua extranjera se pongan en relación con las equivalentes en la lengua materna de los estudiantes. Como ha quedado indicado anteriormente, resulta oportuno iniciar la enseñanza de los fraseologismos con referencias a los existentes en la propia lengua de los estudiantes, concretamente, en palabras de Solano Rodríguez (2007: 201), “es menester producir en el aprendiz una reflexión metalingüística enfrentándolo a los fraseologismos de su propia lengua, a fin de que tome consciencia del hecho fraseológico como universal lingüístico”. El contraste entre lenguas no solo se considera ventajoso para promover el desarrollo de la conciencia fraseológica en la fase inicial del proceso de aprendizaje, sino también para trabajar los fraseologismos en etapas posteriores.

Es sabido que los estudiantes tienen almacenada una serie de unidades fraseológicas pertenecientes a su lengua materna, lo que, si bien puede provocar ciertas interferencias en el aprendizaje de las del español, también puede ejercer un papel positivo y agilizar la adquisición de estos contenidos. Por este motivo, especialistas en el campo de la Fraseología y la Fraseodidáctica consideran que establecer contrastes entre los fraseologismos que se aprenden y los de la lengua materna del estudiante puede resultar muy fructífero (Leal Riol 2011: 30; Penadés Martínez 1999: 37, 2012b: 102). Efectivamente, el estudiante debe ser consciente de que hay unidades fraseológicas que, en lenguas distintas, presentan aspectos formales y semánticos semejantes. Es el caso de las ya mencionadas “locuciones transculturales o supranacionales” (Penadés Martínez 2004a), “locuciones extendidas” (*widespread idioms*) (Pirainen 2012) o “europeísmos naturales culturales” (Leal Riol 2011), esto es, locuciones que, en lenguas diferentes, expresan una determinada noción de forma parecida, ya que su imagen subyacente sobrepasa los límites de pertenencia a una cultura en concreto<sup>138</sup> (Penadés Martínez 2004a: 62) (§ 1.9.).

---

<sup>138</sup> La cuestión de la universalidad y la especificidad cultural en la fraseología ha sido abordada de manera teórica, según la Lingüística cognitiva, en el apartado 1.9. del capítulo anterior. Desde una perspectiva aplicada al ámbito de la didáctica de lenguas, en el apartado 2.3.2.1. (sección d)) se retoma este aspecto para tratarlo con detalle, por la particular relevancia concedida al enfoque contrastivo en los planteamientos didácticos para la enseñanza de las locuciones con una base cognitivista. Especialmente, se ponen de relieve las implicaciones cognitivas que conlleva establecer contrastes entre fraseologismos de distintas lenguas, a partir de la participación de mecanismos cognitivos universales y de la influencia de los elementos culturales.



Aunque no siempre es posible encontrar la correspondencia fraseológica entre dos o más lenguas, es aconsejable traducir los fraseologismos que se presentan u ofrecer el equivalente total o parcial, como herramienta para favorecer que los estudiantes los comprendan y los memoricen de forma más eficaz. Leal Riol (2011: 43-51 y 240) incluso afirma que, para la total adquisición de las unidades fraseológicas, la equivalencia y la traducción son procedimientos indispensables, sin olvidar que este último no puede hacerse de forma literal, palabra por palabra, precisamente por la idiomaticidad que, generalmente, caracteriza a las unidades fraseológicas. En efecto, para los casos en los que el significado sea más opaco o no exista un equivalente, será aconsejable aportar una expresión que tenga el mismo significado. Por ejemplo, en estudiantes anglófonos, la presentación de la locución adverbial *de a pie* ('corriente o no destacada'), que no cuenta con un equivalente fraseológico en inglés, podrá incluir una referencia a los adjetivos *common* y *ordinary*, como parte de la expresión *common/ordinary folk*, utilizada de manera equivalente a la española *gente de a pie*, uno de los contextos típicos en los que se usa esta locución.

Además, uno de los criterios para distribuir los fraseologismos en niveles de enseñanza puede basarse, según Leal Riol (2011: 42 y 222), en el grado de correspondencia que existe entre una unidad fraseológica dada y una perteneciente a la lengua materna de los estudiantes. Así pues, según esta autora, corresponden a un nivel inicial aquellas unidades fraseológicas que muestran una gran transparencia con las de la lengua materna del alumno; a un nivel intermedio, las unidades que tienen un equivalente total y un grado bajo y medio de idiomaticidad; a un nivel avanzado, las unidades que presentan equivalencia parcial, independientemente del grado de idiomaticidad; y a un nivel superior, las que no tienen equivalente, pero su imagen es transparente, o pueden entenderse fácilmente con una explicación del significado de sus elementos.

A lo largo de la exposición, nos hemos centrado en la presentación de las unidades fraseológicas, que se puede llevar a cabo en una única unidad didáctica o en una sola sesión, pero ha de tenerse en cuenta que las unidades aprendidas deben repasarse periódicamente y de forma sistemática (Leal Riol 2011: 253). Esta práctica originará en el estudiante el desarrollo de un proceso cognitivo de recuperación de las unidades aprendidas y almacenadas en su lexicón mental, lo que contribuirá a

consolidar su aprendizaje. Además, consideramos que permitirá tanto al profesor como al alumno comprobar la adquisición de los contenidos y conocer el ritmo del aprendizaje.

Por último, es oportuno terminar con unas cuestiones que, si bien no se conciben estrictamente como directrices correspondientes a una fase concreta del proceso de enseñanza de los fraseologismos, sí conviene tenerlas presente durante todo su desarrollo. Concretamente, nos referimos al uso del metalenguaje fraseológico en los materiales y en el aula, y a la utilización de técnicas no verbales, según las consideraciones de Leal Riol (2011: 225, 239 y 269). Por una parte, en lo que al metalenguaje se refiere, si los estudiantes conocen los términos lingüísticos, utilizarlos puede resultar favorecedor y puede agilizar el proceso de aprendizaje; sin embargo, es desaconsejable basar la presentación de las unidades fraseológicas en una terminología lingüística especializada, ya que esto puede obstaculizar su aprendizaje en algunos estudiantes. A propósito del metalenguaje, si bien los términos más frecuentes para referirse actualmente al objeto de estudio de la Fraseología son *unidad fraseológica* o *fraseologismo*, en el ámbito de la enseñanza de lenguas en cuestión es preferible la denominación de *combinación fija de palabras*, por su claridad y accesibilidad conceptual (Penadés Martínez 2017: 314). Por otra parte, cabe remarcar las ventajas de las técnicas no verbales, como las ilustraciones, la mímica y algunos recursos audiovisuales que no solamente favorecen la comprensión y la retención de las unidades fraseológicas<sup>139</sup>, sino que actúan como estímulo y motivación para los estudiantes.

Junto a esto, conviene tener en cuenta otro aspecto relacionado, en esta ocasión, con la actitud de los estudiantes. Con una importancia destacada en las fases iniciales del aprendizaje, resulta fundamental despertar el interés por la fraseología en los estudiantes, con la intención de que se sientan motivados y se involucren en el proceso de aprendizaje. Según Meunier y Granger (2008: 248), es posible que algunos estudiantes no sientan curiosidad por aprender esta parcela de las lenguas, otros pueden sentir miedo de ser acusados de imitación o copia del hablante nativo al utilizar los fraseologismos, incluso hay quienes dan más importancia a la eficacia comunicativa que a la adecuación y la precisión de las unidades léxicas que se emplean. Para motivar a los estudiantes a aprender las unidades fraseológicas, Solano Rodríguez (2007: 207)

---

<sup>139</sup> La utilización de imágenes y sus beneficios en el aprendizaje de las unidades fraseológicas se aborda, desde una perspectiva cognitiva, en la sección b) del apartado 2.3.2.1.

recomienda que el profesor les trasmita no solo la necesidad de dominarlas, sino los beneficios de utilizarlas, haciéndoles conscientes de su frecuencia de aparición y de cómo enriquecen el discurso mediante la carga expresiva que aportan.

### **2.2.3. Pautas para la enseñanza de las locuciones**

Las bases generales que se acaban de presentar son aplicables a todas las clases de unidades fraseológicas y, por tanto, a la de las locuciones. Pero, además, a continuación se añaden directrices específicas para la enseñanza de esta clase en particular, por ser el tipo de unidades de las que nos ocupamos especialmente en esta investigación. En este sentido, Penadés Martínez (2012b: 92) afirma que, para el caso de las locuciones, conviene proceder según los preceptos del enfoque léxico de Lewis (1997). Basado en el principio de idiomática de Sinclair<sup>140</sup>, el enfoque léxico defiende un tipo de enseñanza, según el cual las unidades deben enseñarse como bloques prefabricados de palabras (*chunks*), esto es, como secuencias relativamente fijas, de manera que se fomenta un tipo de aprendizaje contextualizado. Esta idea también la recoge Ellis (2008: 7), al reproducir las aportaciones de autores como Nattinger, DeCarrico y el mismo Lewis, sobre la importancia de seguir un tipo de enseñanza que trabaje a partir de secuencias de palabras previamente “confeccionadas” (*ready-made units*), instruyendo al estudiante sobre la manera en la que estas deben combinarse y utilizarse en función de cada situación.

Junto con lo anterior, se estima conveniente presentar las locuciones de acuerdo con la clasificación que actualmente prevalece en el ámbito de la Fraseología teórica, es decir, divididas en cada una de las ocho clases siguientes: locuciones nominales, pronominales, adjetivas, verbales, adverbiales, conjuntivas, prepositivas y marcadoras (Penadés Martínez 2012a). Una vez organizadas así, se deberá explicar su analogía con la clase de unidades léxicas con que se vinculan, si es el caso, exponiendo las características morfológicas y las funciones sintácticas que comparte cada clase de locución con cada clase de palabra (Penadés Martínez 2017: 346-347). Presentar las locuciones a partir de esta organización, en lugar de “sin orden ni concierto”, resulta

---

<sup>140</sup> El principio de idiomática o principio idiomático de Sinclair (1991: 100) sostiene que los hablantes tenemos a nuestra disposición un abanico de frases semi-prefabricadas que constituyen una elección única, incluso aunque estas puedan parecer analizables o divisibles en distintos segmentos.

ciertamente beneficioso de cara a agilizar el proceso de retención y de memorización de las unidades por parte de los estudiantes (Penadés Martínez 1999: 22).

Si tomamos como ejemplo las locuciones nominales, desde el punto de vista morfológico, hay algunas que, por su analogía con la clase de los sustantivos, admiten variación de número y de género, así como también procesos de derivación. Siguiendo un criterio sintáctico, pueden realizar, entre otras, las funciones de sujeto de una oración (“En cuanto caen *cuatro gotas*, se pone a buscar caracoles para preparar algún guiso”), de atributo (“Montserrat, que es *perro viejo* en este tema, no se ha mordido la lengua y ha explicado todo lo que tiene pensado hacer”), de complemento directo (“El gobierno le dio *carta blanca* para elegir a los funcionarios que trabajarían con él”) y de complemento indirecto (“A *la niña de sus ojos* dedicó casi toda su obra y por lo menos diez mil cartas”).

A la presentación de las locuciones a partir de su caracterización morfosintáctica se puede sumar el hecho de presentarlas agrupadas según las asociaciones que se establecen entre ellas por tener algún tipo de relación semántica y, además, compartir un elemento constitutivo, realizar la misma función y tener la misma combinatoria sintagmática (Penadés Martínez 2017: 338), un tipo de agrupación que ha quedado ejemplificado anteriormente con las locuciones *sacar la lengua*, *sacar la piel a tiras* y *sacar las castañas del fuego*. Como se ha determinado para todas las clases de unidades fraseológicas, además de establecer relaciones de sinonimia, de oposición y de hiperonimia e hiponimia, en el caso de locuciones que sean homónimas, se deberán enseñar sus distintos significados en función del nivel de los estudiantes. En este sentido, los diccionarios de Penadés Martínez (2002a, 2005, 2008) distribuyen los distintos significados de una misma locución según sean adecuados para el nivel de enseñanza en que se encuentran los estudiantes. Por ejemplo, según el *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* (Penadés Martínez 2005: 141), la enseñanza de la locución adverbial *mano a mano* con el significado de ‘entre dos personas’ corresponde al nivel intermedio, mientras que su acepción de ‘a solas dos personas’ se asigna al nivel avanzado.

#### **2.2.4. Tipología de actividades para la práctica de las locuciones**

Una vez se ha terminado con la fase de presentación de las unidades fraseológicas, se debe pasar a la fase de práctica a través de ejercicios. De forma general, Khün (citado en Ettinger 2008: 107) establece tres preceptos básicos para la enseñanza de los fraseologismos que, si bien los hemos obviado en la fase de presentación de estas unidades, sí pueden responder a los objetivos que se persiguen en el diseño de actividades. En este sentido, la práctica de las unidades fraseológicas deberá centrarse en su identificación por parte del estudiante, en la comprensión de su significado y en la capacidad de usarlas de nuevo en contextos similares. Además de estos tres objetivos, por una parte, Penadés Martínez (2012b: 103) apunta que las actividades deben tener un objetivo más: la memorización de las unidades; y por otra parte, Leal Riol (2011: 43) destaca que los ejercicios no han de ir enfocados solamente a la práctica escrita, sino que también debe tenerse en cuenta la práctica oral.

Los objetivos señalados conciernen a todas las clases de unidades fraseológicas. Es decir, tanto la enseñanza de las paremias como la de las fórmulas oracionales, la de las locuciones y la de las colocaciones ha de plantearse con el propósito de que los estudiantes sean capaces de identificar, comprender, memorizar y saber utilizar de manera escrita y oral los fraseologismos de las respectivas clases. Además de tener fijado un objetivo –o más de uno, según el caso–, las actividades que se planteen deberán estar dirigidas a trabajar uno o varios aspectos de estas unidades. Centrándonos de nuevo en el caso de las locuciones, tomamos como criterio de la distribución que viene a continuación la característica de la locución que se trabaja y seguidamente una clasificación general de tipos de ejercicios para trabajar esta clase de unidades fraseológicas. También se ofrecen en notas a pie de página las referencias de algunos materiales donde puede encontrarse cada tipo de ejercicios. En los casos en los que no hay ninguna indicación, se trata de actividades pensadas específicamente para elaborar esta clasificación. Como ya se ha precisado previamente, los materiales que se aportan están dedicados exclusivamente a la enseñanza de locuciones españolas; sin embargo, los ejercicios que se recogen pueden utilizarse para trabajar las locuciones de cualquier lengua.

### **a. Ejercicios para trabajar aspectos formales**

1.º Completar la forma de las locuciones, de las que solo se ofrece una parte. Esta tarea puede realizarse a través de ejercicios basados en relacionar dos columnas o enfocados a seleccionar el elemento que falta a partir de distintas opciones posibles, a partir de un conjunto de opciones dadas en un recuadro, a partir de la definición del elemento que falta o mediante la sustitución de una imagen (un dibujo) por la palabra que la designa<sup>141</sup>.

2.º Reconstruir las formas originales de las locuciones, a partir de la presentación de un conjunto de locuciones cuyos elementos constituyentes aparecen mezclados.

3.º Identificar las locuciones que aparecen en un texto<sup>142</sup>.

4.º Ejercicios de carácter lúdico, como buscar locuciones en una sopa de letras; jugar al dominó, uniendo las fichas para conseguir la forma completa de una locución; o jugar al bingo<sup>143</sup>.

5.º Detectar las variantes de la forma canónica de las locuciones que aparecen insertadas en diferentes oraciones. Posteriormente, se puede pedir que se agrupen las variantes según la locución a la que pertenezcan<sup>144</sup>.

6.º Proporcionar las variantes de la forma canónica de las locuciones que se presentan, con la ayuda del diccionario<sup>145</sup>.

7.º Reescribir oraciones que contienen locuciones verbales, para cambiar la persona gramatical del núcleo verbal y, por tanto, la forma de la locución<sup>146</sup>.

8.º Reescribir oraciones que contienen locuciones nominales y adjetivas, para cambiar su género y número, modificando la forma de la locución.

---

<sup>141</sup> Actividad disponible en EIDJ (pág. 24); HC (págs. 83, 85 y 88); HP (págs. 22-23, 38, 46 y 53); LYR (págs. 36-37); y SIP (págs. 73 y 77).

<sup>142</sup> Actividad disponible en CULV (pág. 15); LYR (pág. 31); y SIP (págs. 10 y 23).

<sup>143</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 70-71) y HP (págs. 40, 84 y 87).

<sup>144</sup> Actividades similares disponibles en CULV (págs. 17 y 18).

<sup>145</sup> Actividad disponible en EIDJ (pág. 23).

<sup>146</sup> Actividad disponible en CULV (pág. 18-19).

9.º Completar oraciones con la forma adecuada de la locución que se proporciona, teniendo en cuenta la concordancia de género y número, en los casos de las locuciones nominales y adjetivas, y de persona gramatical y número en el caso de las verbales<sup>147</sup>.

10.º Identificar las locuciones de las oraciones o de un fragmento de texto y aportar la forma que se recoge en los diccionarios<sup>148</sup>.

11.º Reflexionar acerca de las posibles diferencias en cuanto a las variaciones formales que presentan las locuciones de la lengua extranjera y las de sus equivalentes en la lengua materna del estudiante<sup>149</sup>.

### **b. Ejercicios para trabajar aspectos semánticos**

1.º Relacionar dos columnas, una con las locuciones, bien de forma aislada, bien contextualizadas en oraciones, y otra con su significado<sup>150</sup>.

2.º Seleccionar el significado correspondiente a la locución dada a partir de varias opciones posibles<sup>151</sup>. Una variante de esta actividad sería realizar el proceso contrario: a partir de una definición, seleccionar la locución que le corresponde, elegida también a partir de varias opciones posibles<sup>152</sup>. Las locuciones podrán aparecer de forma aislada o insertadas en breves oraciones.

3.º Completar los huecos de oraciones o de fragmentos de textos con las locuciones correspondientes, a través de preguntas de opción múltiple, de entre las posibilidades dadas en un recuadro o, simplemente, de entre las que se han visto previamente<sup>153</sup>.

4.º Sustituir las locuciones subrayadas en un fragmento de texto por expresiones de significado equivalente, a través de preguntas de opción múltiple, de entre las posibilidades dadas en un recuadro o sin apoyo<sup>154</sup>. Como variante de este ejercicio, se

---

<sup>147</sup> Actividad disponible en CULV (pág. 21).

<sup>148</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 14-15).

<sup>149</sup> Actividad similar disponible en LYR (pág. 35).

<sup>150</sup> Actividad disponible en EPC (pág. 97); HP (pág. 41); MS (págs. 24-25); y SIP (pág. 42).

<sup>151</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 40-41 y 44-45); EI (toda la segunda parte del material); EPC (pág. 105); HC (pág. 84); LYR (págs. 49-50); MS (pág. 75); y SIP (pág. 25).

<sup>152</sup> Actividad disponible en SIP (págs. 78, 83 y 154).

<sup>153</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 39-40 y 45-46); EI (toda la primera parte del material); EIDJ (págs. 40 y 42); HC (págs. 87 y 89); HP (pág. 42); LYR (págs. 50-51); MS (págs. 43 y 77); y SIP (pág. 133).

<sup>154</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 38-39); EPC (págs. 111-112); y HP (pág. 27).

podría proponer realizar el proceso contrario: sustituir las expresiones subrayadas por locuciones con el mismo significado<sup>155</sup>.

5.º Relacionar pequeños fragmentos de texto con cada una de las locuciones detalladas, de acuerdo con el contenido que se expresa<sup>156</sup>.

6.º Determinar si es verdadero (V) o falso (F) el significado propuesto para distintas locuciones.

7.º Explicar con las propias palabras el significado de las locuciones dadas<sup>157</sup>. A modo de ayuda, se puede proporcionar información sobre el origen y la imagen subyacente de la locución correcta.

8.º Responder a preguntas que contienen locuciones y que tratan sobre temas diferentes relacionados con las vivencias y las experiencias de los estudiantes<sup>158</sup>.

9.º Reescribir oraciones que no contienen unidades fraseológicas, utilizándolas donde sea posible<sup>159</sup>. Una variante podría ser realizar el proceso inverso: reescribir una serie de oraciones que sí contienen fraseologismos, sin ellos<sup>160</sup>.

10.º Ejercicios de carácter lúdico, como juegos de mímica, crucigramas, el tabú y sopas de letras, en los que se deben buscar las locuciones correspondientes a las definiciones dadas<sup>161</sup>.

11.º Ejercicios sobre las relaciones de significado existentes entre locuciones:

- Para trabajar la homonimia: buscar en el diccionario las diferentes acepciones de una locución y construir una oración con cada una de ellas; y seleccionar los significados de una locución homónima que ha sido insertada en contextos

---

<sup>155</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 42-43 y 46-47); EPC (pág. 98); HP (pág. 76); LYR (pág. 43); y MS (págs. 85-86).

<sup>156</sup> Actividad disponible en MS (págs. 47-48).

<sup>157</sup> Actividad disponible en EIDJ (pág. 49); HP (págs. 71-72); MS (págs. 20-21); y SIP (pág. 64).

<sup>158</sup> Actividad disponible en SIP (pág. 92).

<sup>159</sup> Actividad disponible en MS (pág. 66).

<sup>160</sup> Actividad disponible en MS (pág. 35).

<sup>161</sup> Actividades disponibles en EPC (págs. 100, 108 y 113) y HP (págs. 32-33 y 47).



distintos, a partir de un conjunto de posibles significados detallados en un recuadro, o descubrirlos y explicarlos con las propias palabras del estudiante<sup>162</sup>.

- Para trabajar la sinonimia: relacionar dos columnas que presentan locuciones sinónimas<sup>163</sup>; y sustituir las locuciones subrayadas por locuciones sinónimas a partir de las detalladas en un recuadro o a partir de ejercicios de opción múltiple<sup>164</sup>.
- Para trabajar la antonimia: relacionar dos columnas con locuciones antónimas; escribir oraciones que expresen lo contrario a lo que designan las oraciones presentadas, en las cuales aparecen locuciones<sup>165</sup>; y reescribir oraciones sustituyendo las locuciones que aparecen por locuciones antónimas, realizando los cambios necesarios en el contenido de la oración para que esta tenga sentido<sup>166</sup>.

12.º Relacionar dos columnas, una con locuciones de la lengua extranjera y otra con las equivalentes en la lengua materna del estudiante<sup>167</sup>.

14.º Buscar en la lengua materna del estudiante locuciones con significado equivalente a las locuciones propuestas<sup>168</sup>.

### **c. Ejercicios para trabajar el origen**

1.º Relacionar cada locución con su origen a partir de un conjunto de explicaciones sobre sus orígenes<sup>169</sup>.

2.º Determinar, a partir de la consulta de varias fuentes, si es verdadero (V) o falso (F) el origen propuesto para las locuciones presentadas<sup>170</sup>.

3.º Reflexionar sobre el posible origen de las locuciones que se ofrecen e intentar deducirlo. Se puede pedir que, además, se redacte una historia contándolo y que,

---

<sup>162</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 47-48).

<sup>163</sup> Actividad disponible en EPC (pág. 99) y LYR (pág. 43).

<sup>164</sup> Actividad disponible en CULV (pág. 49).

<sup>165</sup> Actividad disponible en HP (pág. 15).

<sup>166</sup> Actividad disponible en CULV (pág. 50).

<sup>167</sup> Actividad disponible en LYR (pág. 34).

<sup>168</sup> Actividad disponible en EIDJ (pág. 43) y HP (pág. 55).

<sup>169</sup> Actividad disponible en HP (pág. 34) y LYR (pág. 51).

<sup>170</sup> Actividad disponible en LYR (págs. 48-49).

posteriormente, se investigue a través de distintas fuentes para comprobar el verdadero origen<sup>171</sup>.

4.º Buscar, en la lengua materna del estudiante, el origen de las locuciones que son equivalentes a las locuciones presentadas.

#### **d. Ejercicios para trabajar aspectos sintácticos**

1.º Ejercicios con locuciones verbales<sup>172</sup>:

- Identificar la función sintáctica (sujeto y complementos) que realizan los elementos con que se combinan las locuciones presentadas.
- Seleccionar la preposición que rigen las locuciones, a partir de varias opciones posibles, a partir de varias opciones detalladas en un conjunto o sin ninguna ayuda.
- Sustituir la oración subordinada sustantiva –introducida por *que*, en el caso del español– que aparece después de la locución por una forma nominalizada.
- Sustituir el infinitivo que sigue a la locución por un sustantivo o por una oración subordinada sustantiva –introducida por la conjunción *que*, en el caso concreto del español–.

2.º Ejercicios con locuciones nominales y adjetivas:

- Identificar la función sintáctica que realizan las locuciones subrayadas dentro de la oración en la que se incluyen<sup>173</sup>.
- Escribir oraciones en las que una misma locución realice funciones diferentes.

3.º Ejercicios con locuciones adverbiales:

- Identificar el tipo de complemento circunstancial (de tiempo, lugar, modo, cantidad, etc.) que corresponde a las locuciones subrayadas dentro de la oración en la que se incluyen.

---

<sup>171</sup> Actividad disponible en HP (págs. 18, 39 y 46).

<sup>172</sup> Las actividades para trabajar con las locuciones verbales han sido extraídas de CULV (págs. 27-36).

<sup>173</sup> Actividad similar disponible en LYR (pág. 36).

4.º Reflexionar acerca de las posibles diferencias en cuanto a la combinatoria sintáctica de las locuciones de la lengua extranjera y la de sus equivalentes en la lengua materna del estudiante, a partir de oraciones escritas en ambas lenguas. Especialmente, en el caso de estudiantes anglófonos de español, se pretende remarcar que la necesidad de “actualizar el complemento en el discurso”, a través del uso de pronombres en inglés, no se da en español (Leal Riol 2011: 37).

**e. Ejercicios para trabajar aspectos sobre el registro de uso (formal, informal, vulgar, neutro)**

1.º Indicar el registro al que pertenecen unos fragmentos de texto en los que aparecen locuciones<sup>174</sup>.

2.º Señalar la adecuación o inadecuación de determinadas locuciones según el registro del contexto en el que aparecen<sup>175</sup>.

3.º Completar oraciones con la locución apropiada a partir de dos opciones posibles, ambas con el mismo significado pero con marca diafásica distinta<sup>176</sup>.

4.º Sustituir las locuciones subrayadas en distintos fragmentos, inadecuadas según el registro de estos, por otras locuciones o expresiones con significado equivalente y que sí que se adecúen a la situación comunicativa de los fragmentos presentados<sup>177</sup>.

5.º Reflexionar acerca de las posibles diferencias con respecto al registro de uso de las locuciones del español y el de sus equivalentes en la lengua materna del estudiante, a partir de fragmentos de textos escritos en ambas lenguas<sup>178</sup>.

**f. Ejercicios para trabajar la imagen subyacente<sup>179</sup>**

1.º Reconocer el significado literal del elemento clave de la locución a través de prácticas en las que se deba relacionar la unidad léxica y su definición, y la unidad léxica y una ilustración representativa<sup>180</sup>.

---

<sup>174</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 57-58).

<sup>175</sup> Actividad similar disponible en CULV (págs. 58-59) y LYR (pág. 45).

<sup>176</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 61-62).

<sup>177</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 63-64).

<sup>178</sup> Actividad disponible en EIDJ (pág. 43).

<sup>179</sup> Hay que hacer notar que el aspecto relativo a la imagen que evoca la lectura literal de los componentes que forman la unidad fraseológica ofrece grandes posibilidades para explotarlo didácticamente desde una perspectiva cognitiva. Por este motivo, en el apartado 2.3.2.1. (sección b)) se retoma y se amplía esta cuestión.

2.º Averiguar con qué locución se relaciona el dibujo que se presenta<sup>181</sup>.

3.º Dibujar la imagen que suscite en la mente del estudiante la locución que se proporciona.

4.º Reflexionar sobre las posibles diferencias en cuanto a la imagen subyacente a partir de una lista de locuciones de la lengua extranjera con sus equivalentes en la lengua materna del estudiante<sup>182</sup>.

**g. Ejercicios para trabajar varios aspectos de forma integrada, enfocados de manera específica al desarrollo de la producción oral y escrita**

1.º Elaborar un texto en el que deben aparecer las locuciones mostradas en un recuadro o las que se han trabajado anteriormente<sup>183</sup>.

2.º Elaborar un texto sin locuciones, a partir de unas pautas sobre su contenido en las que sí aparecen locuciones<sup>184</sup>.

3.º Debatir sobre los estereotipos y las cuestiones culturales vinculadas a determinadas locuciones<sup>185</sup>.

4.º Reflexionar y debatir sobre el posible significado y origen de un conjunto de locuciones dadas<sup>186</sup>.

5.º Elaborar una exposición oral, a partir de una locución propuesta, en la que se incluya información sobre cada uno de sus aspectos (de manera similar a las explicaciones por parte del profesor).

Para llevar a cabo la fase de práctica de las unidades fraseológicas según lo expuesto, el docente tiene a su disposición, además, un gran abanico de recursos didácticos. Destacamos, en este sentido, la importancia que han adquirido en los últimos años las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que pueden favorecer el proceso de aprendizaje de una lengua y su fraseología desde

---

<sup>180</sup> Actividad disponible en EIDJ (pág. 38); HP (págs. 25 y 41); y LYR (pág. 47).

<sup>181</sup> Actividad disponible en CULV (págs. 78-79); EIDJ (pág. 59); y EPC (págs. 107 y 110).

<sup>182</sup> Actividad disponible en CULV (pág. 43).

<sup>183</sup> Actividad disponible en EPC (pág. 111); HP (págs. 21, 37 y 55); LYR (págs. 40 y 44); y MS (pág. 50).

<sup>184</sup> Actividad disponible en MS (pág. 20).

<sup>185</sup> Actividad disponible en HP (págs. 52, 70 y 72) y LYR (pág. 47).

<sup>186</sup> Actividad similar disponible en EIDJ (pág. 49).

distintos ángulos. Según Solano Rodríguez (2012: 168, 177 y 181), no son pocas las ventajas que se asocian al potencial didáctico de las TIC: por una parte, permiten acceder a corpus variados que reflejan el uso de la lengua actual mediante muestras de habla contextualizadas; por otra parte, producen un efecto estimulante y motivador en los estudiantes, quienes descubren la utilidad didáctica del fenómeno digital que forma parte de su realidad cotidiana y de su entorno. Según esta autora, las TIC no solo contribuyen a que el estudiante pueda asimilar mejor los contenidos, facilitando su comprensión y memorización, sino que fomentan un tipo de aprendizaje en favor de la reflexión y la interacción (Solano Rodríguez 2012: 179 y 182). Algunos de los recursos digitales más destacados, a través de los cuales pueden llevarse a cabo intercambios comunicativos para poner en práctica los contenidos aprendidos, son los correos electrónicos, los foros, los chats, las videoconferencias y los blogs (Solano Rodríguez 2012: 171-173).

Precisamente, Solano Rodríguez (2007: 216) presenta una propuesta concreta con la que puede materializarse el uso de las TIC mediante el denominado *diccionario fraseológico personalizado*. Se trata de un archivo, impreso o virtual, donde los estudiantes anotan las unidades fraseológicas que van aprendiendo a lo largo de su proceso de aprendizaje. Cada unidad debe constituir un apartado diferente en el que se recoge el lema de la unidad en cuestión, su transcripción fonética, su ámbito de uso predominante y su índice de frecuencia de uso, su secuencia homónima literal –en caso de haberla– y sus unidades sinónimas y antónimas, en la medida de lo posible. El estudiante ha de completar esta información con múltiples ejemplos, extraídos de documentos reales que contengan la locución tratada, y aportar, además, el equivalente fraseológico en su propia lengua.

Añadimos, asimismo, que sería conveniente que también se incluyera otro tipo de información esencial, como el significado del fraseologismo, su combinatoria sintagmática y su origen. Lo que puede acompañarse, por una parte, de algunos datos sobre los mecanismos conceptuales que subyacen a su creación y motivan su significado y, por otra parte, de un dibujo o una fotografía, relacionada con la locución, que favorezca su aprendizaje, dos aspectos que se tratan de manera detallada en el próximo apartado, por su vínculo directo con la concepción cognitivista. Este diccionario, que debe ser revisado periódicamente por el profesor, además de servir

como una herramienta de apoyo al aprendizaje, se espera que funcione como un instrumento de autoevaluación (Solano Rodríguez 2007: 217).

Otra muestra real de este tipo de propuestas metodológicas para el aprendizaje de los fraseologismos: el uso de las TICS y la elaboración de un diccionario, queda recogida en el trabajo de Olímpio de Oliveira Silva (2015), en el que se plantea la elaboración de un diccionario de locuciones bilingüe español-portugués por parte de estudiantes brasileños de español, a partir de un recurso electrónico como *Linguee*. La confección de este glosario, además de tener como objetivo principal que el estudiante aprenda las locuciones mediante el análisis de la información extraída de diccionarios monolingües y bilingües, incluido *Linguee*, y la reflexión sobre los equivalentes de traducción que se ofrecen en este diccionario, también persigue fomentar las estrategias de aprendizaje del discente, el trabajo reflexivo y el desarrollo de su autonomía.

En los párrafos anteriores han quedado indicadas algunas de las oportunidades metodológicas que hoy en día ofrecen la informática y las nuevas tecnologías, una realidad que, como señala Gallego Barnés (2012: 25), conduce a pesar en la imperante necesidad de que docentes e investigadores se mantengan actualizados en el dominio de las tecnologías digitales. Ahora bien, todo este abanico de posibilidades no debe mantenernos ajenos a los riesgos que pueden derivarse si no se hace un uso pedagógico correcto de las TIC, pues, como bien advierte Solano Rodríguez (2012: 182), utilizar las TIC en el aula no siempre es garantía de un aprendizaje exitoso; el papel que desempeña el docente, la metodología que utiliza y la planificación didáctica que sigue resultan esenciales en este sentido. A propósito de esta última afirmación, es por todos sabido que la enseñanza de la lengua precisa de unas bases sólidas y coherentes que la fundamente, de manera que lo expuesto en este apartado y en los dos anteriores puede entenderse como la presentación de esas bases que sirven de orientación particular para llevar a cabo la enseñanza de un área de la lengua como la fraseología.

## **2.3. La Lingüística cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas**

### **2.3.1. La enseñanza de la lengua a partir de la Lingüística cognitiva**

La Lingüística cognitiva, como toda teoría lingüística que ha alcanzado un grado considerable de solidez, se encuentra en un punto en el que sus intereses no se limitan a la formulación de su concepción teórica, sino que extiende sus inquietudes a las posibles aplicaciones de su teoría. Así, de un tiempo a esta parte, la Lingüística cognitiva también se preocupa por ofrecer soluciones prácticas a los problemas lingüísticos que surgen en los distintos ámbitos de la Lingüística aplicada, ámbitos como la Adquisición de la lengua materna, la Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, la Traducción y la Lexicografía. El afán de la Lingüística cognitiva por aplicar su teoría coincide, de esta manera, con la tendencia actual, asentada desde hace unos años, a conceder un papel esencial a la utilidad práctica y a la aplicación de, prácticamente, cualquier investigación teórica: “Dar respuesta a *para qué sirve* una teoría, un campo de saber, o una innovación, es en la actualidad requisito indispensable de fiabilidad y validación” (Fernández Pérez 2017: 145).

En lo que concierne a la enseñanza de segundas lenguas, De Rycker y De Knop (2009: 39) hacen constar las numerosas investigaciones que en las últimas décadas se han desarrollado sobre la vertiente pedagógica de la Lingüística cognitiva, investigaciones que han ido ganado reconocimiento con el paso de los años. En gran medida, estos avances se deben al contacto que ha empezado a establecerse entre la Lingüística cognitiva y el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, por la integración de la dimensión cognitiva en las investigaciones de este último (Boers, De Knop y De Rycker 2010a: 2).

Efectivamente, la perspectiva cognitiva presenta grandes posibilidades de acomodarse satisfactoriamente en una era en la que predomina la enseñanza comunicativa de las lenguas y se da prioridad a la comunicación, las funciones pragmáticas del lenguaje, el realismo de los materiales didácticos y la interacción entre los estudiantes (De Rycker y De Knop 2009). La concepción de la enseñanza que se acaba de describir se relaciona con lo que, según Niemeier (2004: 96), constituye las tendencias actuales en el ámbito de segundas lenguas, a saber, el desarrollo de la

conciencia lingüística en los estudiantes, el fomento de su competencia intercultural y el propósito de lograr un aprendizaje autónomo, multicanal, holístico, y una enseñanza orientada a la acción. Estas tendencias, señala la autora, están conectadas con los principios de la Lingüística cognitiva y se muestran en consonancia con la hipótesis de Whorf sobre la relación inseparable entre la lengua, la cultura y el pensamiento. Lo que de nuevo configura un marco propicio para aceptar que las aportaciones cognitivistas pueden integrarse de manera satisfactoria en la enseñanza comunicativa de la lengua.

Además de lo anterior, desde el cognitivismo se aportan otras razones que justifican la adecuación de utilizar el enfoque cognitivo como base en la enseñanza de lenguas. En opinión de De Rycker y De Knop (2009: 34 y 41), a día de hoy, la didáctica de lenguas es un campo heterogéneo y disperso, necesitado de un marco teórico sólido<sup>187</sup> que, según estos autores, puede encontrarse en la Lingüística cognitiva, no solo porque ofrece unos fundamentos teóricos firmes sobre el lenguaje, sino porque estos últimos pueden contribuir a hacer más eficiente la enseñanza de lenguas, por la concepción que aquella tiene sobre el lenguaje y su funcionamiento.

Por su parte, Achard y Niemeier (2004: 7) también sostienen que la Lingüística cognitiva puede resultar verdaderamente útil para el ámbito de la didáctica de lenguas, una afirmación que fundamentan, al igual que los autores anteriores, en la naturaleza de los principios cognitivistas sobre el lenguaje. Concretamente, Achard y Niemeier (2004: 7) señalan que las generalizaciones que la Lingüística cognitiva utiliza para describir la organización del lenguaje pueden explicarse fácilmente, de ahí que no resulte complicado incorporarlas al aula de lenguas extranjeras y que, además, contribuyan a solucionar problemas en distintas áreas del ámbito de la didáctica, desde el diseño curricular hasta la enseñanza de aspectos lingüísticos concretos. De hecho, el impacto positivo que la Lingüística cognitiva ha tenido sobre los estudios en torno a la enseñanza de lenguas ha provocado que el conjunto de investigaciones con una perspectiva cognitiva esté adoptando, cada vez de manera más notable, una vertiente práctica, a modo de guía para los docentes de lenguas, diseñadores de cursos y creadores de materiales didácticos (De Rycker y De Knop 2009: 29).

---

<sup>187</sup> La necesidad de unos fundamentos teóricos estables en el ámbito de la didáctica de lenguas es generalizable a cualquier otra dimensión aplicada de la Lingüística, pues, como señala Fernández Pérez (2017: 142-143), es preciso contar con unas bases teóricas firmes para poder dar soluciones a los problemas prácticos –en este caso en particular, los relacionados con el proceso de enseñanza de una lengua extranjera–.



El modelo de enseñanza que se propone desde la Lingüística cognitiva ofrece una concepción de las lenguas, y del proceso de su enseñanza y aprendizaje, que recogemos a continuación, a partir de la presentación de algunos de sus rasgos principales. Estos no deben entenderse como una lista cerrada, sino como una caracterización básica que, además, sirve de marco para contextualizar la enseñanza de la fraseología según este enfoque, cuestión a la que dedicamos el siguiente apartado. Algunas ideas sobre las que este modelo sienta sus bases son, pues:

- ***Inexistencia de un dispositivo autónomo para la adquisición de la lengua.*** Al contrario que la concepción generativista, la Lingüística cognitiva considera el lenguaje una habilidad cognitiva más, de manera que los procesos cognitivos necesarios para aprender y usar la lengua son iguales en esencia que los necesarios para realizar otras tareas cognitivas, como la percepción, el razonamiento, etc. (Littlemore 2009: 1-2). De acuerdo con esta perspectiva, se recomienda que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, los procesos comunicativos se aborden como procesos inherentemente cognitivos (De Rycker y De Knop 2009: 40), a partir de una visión del lenguaje como mecanismo que interacciona con otras habilidades cognitivas y refleja nuestro sistema conceptual (Tyler 2008: 462), y una concepción de las lenguas como productos culturales que materializan el modo de entender la realidad y de relacionarse con los demás (De Rycker y De Knop 2009: 40).
- ***Foco en la motivación de la lengua.*** Se fomenta explotar la relación motivada que, a menudo, se produce entre el significado de las unidades lingüísticas y la configuración formal que presentan, con el propósito de estimular las capacidades cognitivas de los aprendices y favorecer la comprensión y la memorización de ciertos aspectos lingüísticos (Deconinck, Boers y Eyckmans 2010: 96; Littlemore 2009: 148-149). Según esta visión de las lenguas, por una parte, es posible abordar de manera sistemática fenómenos como la polisemia, el lenguaje figurado y la idiomática; por otra parte, la gramática deja de concebirse como un conjunto de reglas morfosintácticas que deben memorizarse, para pasar a ser una serie de alternativas motivadas que comportan una carga semántica (Llopis García 2011: 26-27; Ruiz Campillo 2007).

- ***Existencia de un continuo entre la gramática y el léxico.*** Se parte de la idea de que la lengua se compone de estructuras simbólicas –resultado de la asociación de una estructura semántica y una estructura fonológica– que se disponen a lo largo de un continuo formado tanto por las unidades más simples del sistema como por las construcciones más complejas (Langacker 2008: 67). De esta afirmación se deriva que la gramática, igual que el léxico, posee significado y que, si bien el significado gramatical, por lo general, es más abstracto y esquemático que el significado léxico, se trata de una cuestión gradual que a la hora de estudiar la lengua impide establecer una división estricta entre léxico y gramática (Langacker 2008: 67). En efecto, el carácter simbólico de las lenguas y la imposibilidad de separar estrictamente la sintaxis, la morfología y el léxico, según señalan Achard y Niemeier (2004: 7), ofrece grandes posibilidades metodológicas. Así, los contenidos objeto de enseñanza no se organizan según la división tradicional en contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, culturales, etc.; por el contrario, se espera que el estudiante analice las muestras de lengua, al mismo tiempo que reflexiona sobre la relación forma-significado que presentan, y, a partir de ahí, utilice este conocimiento para cumplir sus objetivos comunicativos (Robinson y Ellis 2008b: 495).
  
- ***Enseñanza explícita con atención a la forma.*** Apoyándose en la relación indisoluble entre la forma y el significado de las unidades lingüísticas, se favorece un tipo de enseñanza que fomenta la comunicación y la transmisión de significados, sin desatender los aspectos formales de la lengua. Se sostiene, además, la necesidad de que exista un cierto grado de enseñanza explícita, de manera que el estudiante, guiado por el profesor, sea consciente de que está adquiriendo nuevos conocimientos (Boers, De Knop y De Rycker 2010a: 4 y 7; Boers y Lindstromberg 2008a: 39-41; Ellis 2008: 373).
  
- ***Aprendizaje de la lengua mediante su uso.*** Se propone abordar la lengua a partir de su uso en situaciones comunicativas concretas, de manera que el estudiante aprenda mientras realiza tareas de procesamiento y producción de muestras de lengua (Achard y Niemeier 2004: 4; Robinson y Ellis 2008b: 490). En este planteamiento, el estudiante ha de estar expuesto a una considerable cantidad de *input* en la lengua meta, experimentar en primera persona y

descubrir la existencia de patrones lingüísticos significativos y recurrentes mediante la realización de actividades comunicativas verosímiles (Robinson y Ellis 2008b: 494-495). Además, para De Rycker y De Knop (2009: 40), este proceso debe ir acompañado de *output* que los estudiantes deberán producir mediante otro tipo de actividades.

- **Tareas de alta estimulación cognitiva.** Se impulsa la formación de redes de memoria a partir de tareas que conllevan un procesamiento de la información de nivel profundo<sup>188</sup>, implican un alto esfuerzo cognitivo y activan el sistema de codificación dual: verbal y gráfica (Boers y Lindstromberg 2008a: 11-13). Además, se propicia el desarrollo de estrategias mentales de aprendizaje (Detry 2009: 82-84).

Desde que a principios de siglo empezaran a ver la luz los primeros volúmenes dedicados exclusivamente a presentar las aplicaciones de la Lingüística cognitiva a la Pedagogía y al ámbito de la enseñanza de lenguas<sup>189</sup>, las publicaciones sobre esta cuestión han aumentado, no solo en número, sino también en calidad y rigor<sup>190</sup> (De Rycker y De Knop 2009: 38-39). De hecho, cada vez son más los estudios empíricos que acompañan las investigaciones cognitivistas, las cuales se esfuerzan por ganar fiabilidad y solidez fundamentándose en informaciones extraídas de corpus de lengua y

---

<sup>188</sup> En el ámbito de la Psicología cognitiva, la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) plantea la existencia de una relación entre el nivel de profundidad en el que procesamos la información que recibimos y el nivel de retención memorística de esta información. A partir de esto, se establece que a mayor profundidad en el procesamiento –entendido esto como un mayor nivel de esfuerzo cognitivo en el análisis–, más duraderos y consistentes son los trazos de memoria que se forman (Craik y Lockhart 1972: 675). Algunos ejemplos de tareas que implican un nivel de procesamiento profundo se refieren a realizar comparaciones entre el elemento objeto de aprendizaje y su equivalente en la lengua materna del estudiante, relacionarlo con la imagen mental que lleva asociada, establecer relaciones semánticas con otros elementos de la lengua meta, integrarlo en un texto, etc. (Boers, De Knop y De Rycker 2010a: 14). El desarrollo de algunas de estas tareas se amplía en los apartados siguientes con relación a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas.

<sup>189</sup> De Rycker y De Knop (2009: 38) se refieren exactamente a la edición de los volúmenes *Applied Cognitive Linguistics. Vol. I: Theory and Language Acquisition* y *Applied Cognitive Linguistics. Vol. II: Language Pedagogy*, a cargo de Pütz, Niemeier y Dirven (2001a y 2001b, respectivamente).

<sup>190</sup> En el terreno internacional, destaca la publicación de obras como *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics* (Boers, De Knop y De Rycker 2010b), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven* (De Knop y De Rycker 2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (Robinson y Ellis 2008a) y *A Cognitive Approach to Language Learning* (Skehan 2003). En nuestro país, la publicación de volúmenes dedicados íntegramente a las aplicaciones de la perspectiva cognitiva a la enseñanza de lenguas se reduce notablemente, aunque sí contamos con estudios de corte cognitivista sobre la enseñanza de aspectos lingüísticos concretos. Cabe destacar, no obstante, el volumen *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, editado por Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda-Castro (en prensa), que presenta una orientación teórico-práctica sobre la didáctica del español a partir de los principios cognitivistas.

bancos de datos. Esta circunstancia permite, además, tomar conciencia de las posibilidades y las limitaciones de la Lingüística cognitiva, y perfeccionar los hallazgos encontrados con anterioridad (De Rycker y De Knop 2009: 39). Estos trabajos van dedicados a tratar, a través de la óptica del cognitivismo, tanto principios metodológicos de carácter general como fenómenos lingüísticos concretos<sup>191</sup>, donde la enseñanza-aprendizaje de la fraseología –a menudo, integrada dentro del estudio del lenguaje figurado– se posiciona como una de las áreas que recibe mayor atención.

### **2.3.2. La enseñanza de las unidades fraseológicas a partir de la Lingüística cognitiva**

En el apartado 2.2.2 se han presentado unas bases generales sobre los procedimientos para llevar a cabo la enseñanza de las unidades fraseológicas, con indicaciones concretas sobre la clase de las locuciones (§ 2.2.3.), las cuales se amplían, a continuación, a partir de un conjunto de directrices establecidas según el enfoque cognitivo. Partiendo de un modelo de enseñanza de lenguas cuyos pilares acabamos de esbozar unas líneas más arriba, y de una concepción de la fraseología a la que hemos dedicado el primer capítulo, desde la Lingüística cognitiva se proponen una serie de ideas interrelacionadas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas. En el presente apartado y en los dos siguientes se recoge la caracterización de este proceso, organizada en torno a tres dimensiones: a) concepción teórica sobre la enseñanza de la fraseología desde la perspectiva cognitiva (§ 2.3.2.); b) aplicación práctica a la enseñanza de las locuciones en particular (§ 2.3.2.1.); y c) factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de unidades (§ 2.3.2.2.).

Detrás de cada enfoque metodológico no siempre es posible encontrar una teoría uniforme sobre el papel que debe ocupar la fraseología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua; no obstante, en el marco de la Lingüística cognitiva, podemos identificar una serie de consideraciones, con unos fundamentos comunes acerca de esta cuestión, cuya exposición a lo largo de este apartado ha de entenderse como el

---

<sup>191</sup> Por mencionar unos pocos ejemplos sobre el español y el inglés fundamentalmente, algunos de los fenómenos lingüísticos que se atienden son las construcciones inglesas formadas con el verbo *to have* (Aertselaer y Bunce 2010), los *phrasal verbs* del inglés (Alejo, Piquer y Reveriego 2010), los eventos de movimiento en español y en danés (Cadierno 2008), el sistema temporal y modal de los verbos del español (Castañeda Castro 2004, 2006), las preposiciones del español (Llopis García 2015), las metáforas y las metonimias en español e inglés (Barcelona 2001; Littlemore *et al.* 2010), etc.

desarrollo de la primera dimensión indicada: la concepción teórica sobre la enseñanza de la fraseología desde la perspectiva cognitiva. Articuladas a partir de dos nociones básicas de orden más general: por un lado, la ubicuidad de las unidades fraseológicas dentro del sistema lingüístico y, por otro, su naturaleza regular y sistemática, las principales ideas que caracterizan la concepción cognitiva de la enseñanza de la fraseología pueden sintetizarse en los puntos siguientes: i) la didáctica de la fraseología de una lengua es imprescindible para lograr la competencia comunicativa, debido a que gran parte de la comunicación se basa en el conocimiento de secuencias de palabras fijas; ii) el aprendizaje de la fraseología influye favorablemente en el dominio de otras competencias comunicativas de la lengua; iii) el tratamiento de la fraseología debe mantenerse al margen de la dicotomía léxico/gramática; iv) la enseñanza de la fraseología debe potenciar el carácter sistemático y regular de buena parte de los fraseologismos.

En primer lugar, la Lingüística cognitiva, en concreto, la rama dedicada a la Semántica cognitiva, concede una especial importancia a la existencia de secuencias con una configuración preestablecida y relativamente fija, así como a la presencia de patrones que guían la combinación de palabras en la formación de enunciados, un punto de partida que da garantías para acomodar satisfactoriamente la enseñanza de estos fenómenos lingüísticos en el ámbito de la didáctica de lenguas, donde, según Boers (2011: 248), las cuestiones relacionadas con la denominada *lingua formulaica* ocupan un lugar prioritario. De acuerdo con esta primera idea, se considera que la lengua, en buena medida, se aprende, se almacena y se procesa en bloque (*chunks*) (Meunier y Granger 2008: 247). De ahí que buena parte de la capacidad para comunicarse con fluidez dependa del repertorio de secuencias y expresiones fijas memorizadas que el hablante posee, las cuales constituyen la base de gran parte de la comunicación (Ellis 2008: 6). De hecho, para Boers y Lindstromberg (2008a: 7), un factor fundamental para lograr un buen dominio de la lengua reside en conocer los principales patrones de formación que subyacen a combinaciones de palabras como las colocaciones, las locuciones y otras expresiones fijas.

Con relación a la importancia de los patrones fraseológicos en la lengua, cabe destacar la línea de trabajo que, cada vez de manera más decisiva, se ocupa de las aplicaciones que la Gramática de construcciones, una de las principales teorías en el

marco de la Lingüística cognitiva, aporta al estudio de las unidades fraseológicas. Trabajos como el de Dobrovol'skij (2016) y los de algunos investigadores españoles, como Mellado Blanco (2015a) y Zamora Muñoz (2014), constituyen una buena muestra de las posibilidades de análisis fraseológico que, con un carácter teórico, ofrece la Gramática de construcciones. Dobrovol'skij (2016) y Zamora Muñoz (2014) se ocupan del estudio de los *esquemas fraseológicos* y de las *unidades fraseológicas pragmáticas* respectivamente, un tipo de unidades que, situadas en la zona periférica de la fraseología, se encuentran en los límites que separan el discurso repetido del discurso libre<sup>192</sup>. Según el último autor citado, la Gramática de construcciones permite ampliar los límites de la investigación fraseológica, incluyendo el estudio de una serie de esquemas o patrones que, concebidos como “secuencias-réplicas”, no habían sido atendidos de manera detallada por los fraseólogos hasta tiempos recientes (Zamora Muñoz 2014: 218) o habían sido considerados un “fenómeno marginal” (Dobrovol'skij 2016: 77). Además, el paralelismo que se da en algunos casos entre lo que constituye un fraseologismo para la Fraseología y lo que se considera una construcción en la Gramática de construcciones, así como el hecho de que compartan dos propiedades básicas: “la fijación formal relativa y la condición idiosincrásica” (Zamora Muñoz 2014: 218), favorece enormemente el contacto entre la disciplina de la Fraseología y la Gramática de construcciones.

Asimismo, según Littlemore (2009: 162-185) recoge, la línea de aplicación didáctica que se desarrolla desde la Gramática de construcciones se fundamenta en enseñar al estudiante la existencia de construcciones, con un significado establecido – independientemente de las palabras que incluyen–, en las que la estructura sintáctica guarda un vínculo directo con la estructura conceptual, ambas estructuras susceptibles de ser almacenadas con éxito en la memoria a largo plazo. Según esta perspectiva, es posible explicar el modo en que los elementos se agrupan formando estas construcciones –también denominadas *patrones gramaticales*– y dar cuenta de cómo se desarrolla su funcionamiento. El objetivo último de este enfoque es mostrar que los patrones fraseológicos están motivados y abordarlos de manera sistemática y significativa para el estudiante. Tal como la autora (Littlemore 2009: 185) reconoce, se trata de un planteamiento que necesita ampliar sus investigaciones para poder extraer

---

<sup>192</sup> Caso distinto es el del estudio de Mellado Blanco (2015a), pues se ocupa de las locuciones somáticas del alemán y sus equivalentes españoles, un tipo de unidad fraseológica nada periférica en la fraseología.

datos concluyentes, de manera que lo presentado en estas líneas debe entenderse únicamente como una indicación puntual a una creciente línea de investigación que vincula la Gramática de construcciones con el estudio de la fraseología.

En segundo lugar, por la condición de la lengua como mecanismo holístico, la fraseología ejerce una importancia capital en la configuración del sistema lingüístico, en nuestra capacidad de comunicación y en la adquisición de la competencia comunicativa (Timofeeva 2013: 225). Por la riqueza de informaciones contenidas en los fraseologismos (información semántica, gramatical, pragmático-discursiva, estilística, etc.), se plantea la posibilidad de aprovechar su enseñanza para potenciar, al mismo tiempo, el desarrollo de las distintas subcompetencias que conforman la competencia comunicativa (Timofeeva 2013: 225 y 233). Por ejemplo, según la citada autora, la enseñanza de una locución como *meter la pata* ('actuar de manera inoportuna o equivocada') puede utilizarse para fomentar el aprendizaje de los verbos que expresan acción, por la analogía de esta locución con la categoría de los verbos, y para aportar información de tipo pragmático sobre los registros de uso y las intenciones comunicativas de los hablantes, información que, en el caso de *meter la pata*, permite saber que la locución corresponde al registro coloquial y tiene la intención de remarcar la intensidad de la inoportunidad o la equivocación<sup>193</sup>.

Una propuesta similar, planteada previamente por Littlemore y Low (2006), considera que la competencia metafórica<sup>194</sup> influye en otras competencias comunicativas como la sociolingüística, la gramatical, la textual, la ilocucionaria y la estratégica, debido a la presencia de las metáforas en prácticamente todas las áreas de la lengua. La competencia metafórica se relaciona a menudo con la competencia fraseológica y el aprendizaje de las unidades fraseológicas, ya que muchas metáforas se articulan formando unidades que pertenecen al acervo fraseológico de las lenguas, sobre todo de la clase de las locuciones. La relación entre la metáfora y la fraseología es precisamente lo que lleva a Littlemore (2009: 102) a recomendar que se trabajen ambas cuestiones de manera complementaria: “[a]ny approaches that involve a focus on

---

<sup>193</sup> Es posible advertir cierta relación entre este planteamiento y la propuesta de Penadés Martínez (2015c), más precisa y detallada, sobre la enseñanza integrada de las locuciones en el resto de contenidos curriculares. La base de ambas propuestas es asociar la fraseología con otros contenidos y competencias que forman parte del aprendizaje de una lengua.

<sup>194</sup> Sobre el tratamiento de la competencia metafórica en la enseñanza-aprendizaje de una L2 destacan, entre otros muchos, los trabajos de Danesi (1992, 2008, 2016), Doiz y Elizari (2013) y Hoang (2014), así como la investigación doctoral de Acquaroni (2008), dedicada específicamente al español.

conceptual metaphor will need to be supplemented by other approaches that help students to use metaphor in phraseologically appropriate ways”. Así, el nivel de dominio de la competencia metafórica, manifestada, en ocasiones, a través del manejo de las unidades fraseológicas, influye directamente en el del resto de componentes de la lengua, y en el de la competencia comunicativa en general.

Lo expuesto en los párrafos anteriores puede interpretarse, además, como razones que, desde una perspectiva cognitiva, justifican la importancia de enseñar las unidades fraseológicas para que los estudiantes puedan lograr una competencia comunicativa plena, razones que se suman a las ya presentadas en el apartado 2.1.2. Dentro del marco de la adquisición de las competencias de la lengua, por lo general, no queda claramente definido si la enseñanza-aprendizaje de la fraseología es una cuestión relativa a la competencia léxica o gramatical, e incluso a la competencia cultural o sociolingüística. Precisamente en el apartado 2.1.1. ha quedado indicada la diversidad que existe tanto en el *Marco* como en el *Plan Curricular* a la hora de relacionar las unidades fraseológicas con una competencia específica.

En este sentido, y en tercer lugar, desde la Lingüística cognitiva se rechaza la división tradicionalmente establecida entre el léxico y la gramática, de manera que la decisión de asignar la enseñanza de los fraseologismos a una competencia u otra pierde interés. Concretamente, Meunier y Granger (2008: 249) sostienen que el hecho de fomentar el tipo de enseñanza que sigue los principios del enfoque léxico, en el que las secuencias de palabras preestablecidas son el elemento central, no implica que la gramática deba desatenderse, pues no deben considerarse fenómenos opuestos. En efecto, como se recoge más abajo, Boers (2000a: 554) recomienda descartar la dicotomía léxico/gramática a la hora de ocuparse del estudio de unidades compuestas por varias palabras, como es el caso de la fraseología, circunstancia en la que resulta más adecuado adoptar un enfoque que aborde la lengua como un sistema formado, en gran parte, por secuencias o bloques de palabras:

Since the great bulk of figurative language comes in multi-word expressions (idioms, proverbs, collocations, etc.), the language focus suggested here also answers recent calls to abandon the grammar/vocabulary dichotomy (Lennon 1998), to give due attention to chunk-based language (Lewis 1993), and to recognize the importance of formulaic language learning (Skehan 1998: 29-41) (Boers 2000a: 554).



Esta visión, según la cual, la lengua se compone tanto de palabras que presentan libertad de combinación, como de palabras que forman parte de secuencias más o menos predeterminadas, favorece que se abandone el tratamiento didáctico de las unidades fraseológicas como elementos lingüísticos irregulares, al margen de las reglas que rigen las lenguas.

Además, por lo que se refiere al aspecto del significado fraseológico, cabe destacar, en cuarto lugar, su motivación y sistematicidad (Boers 2004: 211). Esta concepción, expuesta desde una perspectiva teórica en el capítulo anterior (§ 1.7.2.), ofrece grandes posibilidades desde un punto de vista didáctico. Especialmente, la enseñanza cognitiva de las unidades fraseológicas se inclina por explotar didácticamente la circunstancia de que muchas de estas unidades presentan significados motivados, de acuerdo con unos patrones de formación sistemáticos. El objetivo último de este planteamiento se fundamenta en el rechazo de un tipo de aprendizaje memorístico y arbitrario, en favor de una enseñanza reflexiva que fomenta la motivación y la regularidad de estas unidades (Boers 2004: 211, 2011: 228). Para ello, se proponen una serie de pautas metodológicas de carácter aplicado que recogemos en el siguiente apartado, relacionadas, sobre todo, con la iconicidad fraseológica y las metáforas y metonimias conceptuales.

### **2.3.2.1. Aplicación a las locuciones**

A partir de los principios teóricos que definen la concepción cognitivista de la enseñanza de las unidades fraseológicas, es posible adoptar una perspectiva aplicada y establecer un conjunto de directrices metodológicas<sup>195</sup> que orienten el desarrollo de este proceso, en torno a las siguientes dimensiones de las unidades fraseológicas<sup>196</sup>:

- a) los elementos individuales que forman la locución;
- b) el origen etimológico y la imagen subyacente;
- c) las metáforas y las metonimias conceptuales;
- d) el contraste con la lengua materna del estudiante.

---

<sup>195</sup> Desde el punto de vista del aprendiz, estas pautas metodológicas pueden funcionar, asimismo, como estrategias de aprendizaje. Así queda reflejado en los trabajos de Detry (2009: 86-114, 2012) y Skoufaki (2005), entre otros.

<sup>196</sup> El establecimiento de las cuatro dimensiones está basado, por una parte, en la propuesta didáctica de Detry (2009: 115-128) y, por otra parte, en los principales temas tratados en trabajos como los de Boers (2000a, 2001, 2011) e Irujo (1986).

Estas dimensiones fraseológicas se relacionan especialmente con el significado de las locuciones. Abordar la enseñanza de las locuciones desde esta perspectiva permite plantear una serie de tareas que, según la terminología introducida por Barcroft, adoptada posteriormente por otros autores, activen un proceso de *elaboración semántica* en el que el aprendizaje de las locuciones –por ser el tipo de unidades que nos concierne– se centra en un proceso cognitivo de reflexión por parte del estudiante sobre el aspecto semántico de estos fraseologismos, a partir de asociaciones explícitas con otros conceptos relacionados o conocidos. Este procesamiento de tipo semántico se distingue de la denominada *elaboración estructural*, proceso en el que el aprendizaje de los fraseologismos se plantea a partir del análisis reflexivo de sus propiedades formales<sup>197</sup>. En este apartado únicamente tenemos en cuenta las propuestas que plantean la enseñanza de los fraseologismos a partir de la elaboración semántica, debido a su mayor nivel de representatividad y su incidencia en la enseñanza cognitiva de las locuciones. No obstante, la información ahora ofrecida se completa en el siguiente apartado con referencias al proceso mental que se desarrolla en la elaboración estructural y a los principales aspectos formales de las locuciones que se atienden en ese caso.

De manera general, las bases metodológicas que se plantean, con la intención de lograr un aprendizaje de las locuciones lo más eficiente posible, van dirigidas a: facilitar el descubrimiento de sus significados por parte del estudiante; asegurar su comprensión durante la fase de presentación; y garantizar su memorización, con el propósito de que, posteriormente, el estudiante sea capaz de recordar su significado al recuperarlas del lexicón mental (tarea receptiva) y de utilizarlas correctamente en distintos contextos (tarea productiva)<sup>198</sup>.

La consecución de estos objetivos conlleva inherentemente la asimilación de los principales aspectos formales, semánticos y pragmáticos de las locuciones objeto de estudio. Es decir, se plantea que el estudiante comprenda el significado de una locución,

---

<sup>197</sup> Deconinck y Boers (2017: 33) remarcan la importancia de prestar atención a la forma de una unidad lingüística –y, añadimos, de una locución– cuando se aprende por primera vez, mientras que se aconseja trabajar en profundidad su aspecto semántico una vez que ya se conoce, con el fin de poder crear redes semánticas entre palabras –o locuciones–. En cualquier caso, los autores sugieren que no solo conviene desarrollar una reflexión semántica y una reflexión estructural de manera independiente, sino tratar de integrar ambos procesos.

<sup>198</sup> Estos objetivos se han planteado a partir de las tareas que se incluyen en los principales experimentos sobre la enseñanza cognitiva de los fraseologismos. Buena parte de estos experimentos quedan recogidos en el trabajo de Boers (2011: 232-235) y algunos se reseñan en el capítulo 4 de esta tesis.

retenga la forma que presenta y almacene en su memoria la combinación de ambos aspectos –semántico y formal–, para, posteriormente, estar preparado tanto para reconocer la locución y su significado, como para utilizarla de manera adecuada, en función de los distintos elementos implicados en cada situación comunicativa.

Teniendo en cuenta las directrices que se han establecido en los apartados 2.2.2 y 2.2.3. para llevar a cabo la enseñanza de las unidades fraseológicas en general y de las locuciones en particular, el procedimiento metodológico que se expone a continuación trata de integrar la perspectiva propia del enfoque cognitivo con algunas de aquellas consideraciones. Al fin y al cabo, no se trata de plantear un nuevo método didáctico o un programa independiente para trabajar las unidades fraseológicas, sino de aportar una perspectiva complementaria, con el propósito de aumentar el rendimiento del método que se emplee (Boers 2000a: 554). En la medida de lo posible, la presentación de estas pautas de base cognitivista se organiza en función de la dimensión fraseológica que se atiende y el objetivo que se persigue en cada caso.

#### **a) Lectura literal de la locución a partir del significado de sus elementos**

Como ha quedado indicado anteriormente, una de las particularidades que define la investigación fraseológica de orientación cognitiva, en su vertiente tanto teórica como aplicada –a diferencia de otras perspectivas de estudio–, es la especial atención que presta al significado individual de los elementos que componen los fraseologismos. De acuerdo con las concepciones en favor de la composicionalidad parcial de muchas locuciones, las palabras componentes de la locución sí influyen, en cierto modo, en la interpretación de su significado idiomático (Cacciari y Glucksberg 1991; Gibbs 2002, 2007, 2014a [1993]; Gibbs, Nayak y Cutting 1989; Lakoff 1987; Nunberg *et al.* 1994; Titone y Connine 1999).

Esta concepción acerca de los fraseologismos, si se toma desde un punto de vista didáctico, ofrece la posibilidad de plantear propuestas didácticas en las que se dirija la atención de los estudiantes hacia la lectura literal de los elementos de la locución y la comprensión del significado derivado de la propia combinación de palabras, con el fin de descubrir el significado real de la locución<sup>199</sup> (Detry 2009: 92). Concretamente, ante

---

<sup>199</sup> Centrarse en el significado individual de los elementos de la locución constituye únicamente una primera fase del proceso de descubrimiento de los significados idiomáticos, la cual deberá completarse

el uso figurado de una palabra –palabra que perfectamente puede ser un elemento constituyente de un fraseologismo–, Boers (2013: 212) recomienda reestablecer su significado literal y sus usos más básicos, bien sea de manera verbal, bien sea utilizando técnicas de representación, imágenes o dibujos.

Desde la Lingüística cognitiva se recomienda no ofrecer directamente el significado de la locución, sino proceder mediante un trabajo reflexivo que conduzca al estudiante a descubrirlo por sí mismo (Boers 2000a: 568, 2013: 212-213; Boers y Demecheleer 2001: 260; Boers y Lindstromberg 2006: 338; Skoufaki 2005: 544). En este sentido, es preferible que el estudiante, antes de recurrir a la ayuda del profesor o al apoyo del diccionario, plantee hipótesis sobre el significado de las locuciones de manera independiente, una tarea que conlleva un nivel profundo de procesamiento cognitivo y, en consecuencia, puede resultar potencialmente beneficiosa en términos de memorización y posterior recuperación de las locuciones<sup>200</sup> (Boers 2000a: 568; Boers y Demecheleer 2001: 260; Boers y Lindstromberg 2006: 338).

Así, de acuerdo con este planteamiento, ante la locución *dejar con la palabra en la boca* (‘marcharse sin escuchar lo que una persona va a decir o está diciendo’), fijarse en los elementos *palabra* y *boca* ayuda a dirigir la inferencia del significado idiomático hacia la noción de ‘decir’, en concreto, al hecho de no llegar a emitir los sonidos porque se han quedado “dentro de la boca”. Igualmente, en la locución *poderse contar con los dedos de la mano* (‘ser muy escasos’), centrarse en el elemento *contar* puede llevar a pensar al estudiante que la locución se relaciona con la expresión de cantidad. A partir de ahí, gracias al resto de elementos –y la guía del profesor–, podría llegarse a interpretar que la locución se refiere concretamente a la expresión de ‘poca cantidad’. Este tipo de tareas reflexivo-analíticas favorecen que el aprendizaje de las locuciones sea más rentable desde un punto de vista cognitivo, que si, por el contrario, se propone un tipo de aprendizaje memorístico en el que la relación entre los elementos de la locución y su significado idiomático queda desatendida (Detry 2012: 98). En palabras

---

con dos pasos adicionales: el análisis de las imágenes mentales asociadas a las locuciones y la reflexión sobre las metáforas y metonimias subyacentes (Boers 2000a, 2001; Detry 2009, 2012; Skoufaki 2008). Estos dos aspectos se abordan en los dos puntos siguientes de este apartado.

<sup>200</sup> Conviene señalar, sin embargo, que, de acuerdo con Boers y Lindstromberg (2006: 338), incurrir repetidamente en hipótesis erróneas puede tener efectos negativos sobre el aprendizaje, un efecto conocido como *error prone effect*.

de Boers (2011: 231): “there is evidence to suggest that knowledge of the literal sense of a word helps to make its figurative uses more transparent and memorable”.

Sobre el significado resultante de la lectura literal de las palabras que componen la locución, conviene tener en cuenta que, cuando los elementos de la locución presentan incompatibilidad semántica, la realidad designada resulta extraña e impactante y, en consecuencia, la opción de valorar otro tipo de interpretación tiene muchas garantías (Detry 2009: 65). Este es el caso de la locución *comer con los ojos* (‘mirar a una persona o una cosa intensamente con gran deseo’), en la que se descarta de inmediato la validez de una lectura composicional, por la extrañeza que comporta imaginar que alguien ingiere comida a través del órgano de la vista. En este sentido, Irujo (1986: 299) propone realizar actividades en las que se ponga en comparación el significado literal de la combinación de palabras que forman la locución y su significado idiomático, de manera que el estudiante reconozca el sinsentido del primero y sea capaz de establecer una conexión entre el significado de los elementos individuales y el significado global de la locución.

Por el contrario, cuando hay compatibilidad semántica de los elementos y su interpretación literal evoca una realidad posible, como sucede con la locución *no mover ni un dedo* (‘no hacer nada’), el proceso de inferencia hacia el significado idiomático se vuelve más complicado porque el estudiante puede pensar que se trata de una combinación libre de palabras y dar por válido el sentido literal, sobre todo, si la locución no aparece en un contexto aclarador (Detry 2009: 65). Esta última autora señala, además, que la posibilidad de quedarse en la interpretación literal aumenta en aquellos fraseologismos compuestos por palabras que forman parte del léxico básico, como  *echar flores y tomar el pelo*, mientras que disminuye cuando estas resultan menos familiares, como en *cargar con el mochuelo* (Detry 2009: 65-66).

Este proceso, en el que el estudiante centra su atención en los elementos de la locución y su interpretación literal, también puede desarrollarse como una tarea posterior a la presentación de la locución, una vez el estudiante ya conoce su significado idiomático. En este sentido, puede iniciarse una reflexión que ponga en relación el significado idiomático –ya conocido– de la unidad y el sentido de las palabras que la componen, de manera que se le asigne un determinado valor a cada una de ellas y el estudiante perciba cierta motivación en su selección. Esta práctica favorece la

posibilidad de descartar la arbitrariedad en la constitución de los fraseologismos y, además, puede propiciar que se dé un paso más allá y se esclarezcan los fundamentos metafóricos y metonímicos que, con frecuencia, motivan la conexión entre la forma y el significado de las locuciones. Este último aspecto se retoma en el punto *c. las metáforas y las metonimias conceptuales* de este apartado, donde se aborda de manera detallada.

Puede resultar sorprendente, incluso paradójico, que, por una parte, se defienda una enseñanza de la fraseología según el enfoque léxico, en el que la competencia comunicativa depende, en buena medida, del dominio de secuencias léxicas preestablecidas, concebidas como un todo, y que, por otra parte, se propongan unas pautas metodológicas centradas en el análisis de los elementos individuales de los fraseologismos. La paradoja puede acrecentarse si a esto se suma la concepción de las unidades fraseológicas como elementos que, además de adquirirse de manera holística por parte de los hablantes nativos, tienen como una de sus funciones principales ganar fluidez discursiva (Boers 2011: 252-253). Resulta evidente que conducir al estudiante hacia un análisis composicional de las locuciones contradice la naturaleza holística de estas unidades y, en lugar de favorecer la fluidez, requiere más tiempo para procesarlas.

La paradoja, sin embargo, parece difuminarse si tenemos en cuenta, tal como señala Boers (2013: 219), que no hay razones para pensar que el aprendizaje de una segunda lengua reproduce exactamente los procesos implicados en la adquisición de la lengua materna. De manera más concreta, Littlemore (2009: 95) destaca que el modo de procesar las expresiones metafóricas –donde se incluyen algunas locuciones– es diferente en los hablantes nativos y en los aprendices de una segunda lengua. Para los segundos, el sentido literal de los elementos que forman las expresiones se muestra más prominente y, en consecuencia, tienden a descomponer las unidades para comprenderlas mejor. Es decir, los aprendices no suelen aprender las locuciones como un todo, sino que analizan los elementos individuales que las componen (Skoufaki 2005: 543). Ambas autoras coinciden en señalar que esta manera tan mecánica de procesar el lenguaje no literal puede aprovecharse desde un punto de vista pedagógico, orientando el análisis de los estudiantes de manera que resulte verdaderamente eficiente para el aprendizaje de las locuciones.

Además, las propuestas cognitivistas, con tareas que implican una activación profunda de las capacidades cognitivas (*cognitive engagement*) de los estudiantes,

intentan compensar la situación de desventaja en la que estos se encuentran, comparados con los hablantes nativos, debido a las pocas posibilidades que tienen de aprender de manera incidental o informal en un entorno fuera del aula (Boers 2013: 219). Este autor, aunque reconoce la posibilidad de agilizar el proceso de comprensión y producción de estas unidades mediante la práctica, admite que no hay datos reveladores sobre cómo mejorar exactamente la fluidez de los estudiantes, una circunstancia que justifica al señalar que, muchas veces, las propuestas pedagógicas no pueden abarcar todos los aspectos que componen un proceso tan complejo como el aprendizaje de una lengua (Boers 2011: 253).

### **b) El origen etimológico y la imagen subyacente**

Es sabido que en el marco de la Lingüística cognitiva es común el uso de imágenes, dibujos esquemáticos y otros tipos de recursos gráficos en la descripción teórica de fenómenos lingüísticos y conceptuales, de manera que no debe sorprender que también se proponga su uso con fines didácticos (Boers *et al.* 2008: 189-190)<sup>201</sup>. Concretamente, en el campo de la enseñanza de las unidades fraseológicas, las representaciones mentales que representan el contenido literal de las palabras que forman una locución reciben la denominación general de *iconidad fraseológica* (Detry 2009, 2012) o *imagería* –del inglés *imagery*– (Boers y Demecheleer 2001; Boers y Lindstromberg 2008a; Boers *et al.* 2008; etc.), entre otros términos. Conviene puntualizar, en este sentido, que las indicaciones que se aportan en este apartado sobre la utilización de imágenes deben entenderse en un sentido amplio, pues pueden referirse tanto a imágenes mentales, más o menos esquemáticas, que se crean en la mente al procesar una información, como a dibujos, fotografías y demás elementos gráficos que se disponen sobre el papel, en una pantalla o en un proyector. Asimismo, la finalidad

---

<sup>201</sup> Antes de que las propuestas cognitivistas, en las que el uso de imágenes tiene un papel predominante, irrumpieran con fuerza en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, la utilización de imágenes en este campo ya gozaba de una importancia considerable. Una muestra de ello puede verse reflejada en los materiales didácticos *101 Spanish Idioms. Understanding Spanish Language and Culture Through Popular Phrases* (Cassagne 1996) y *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano* (Vranic 2004). En las introducciones de estas dos obras no se encuentra ninguna referencia explícita a la adopción de la perspectiva cognitiva en su elaboración y, sin embargo, destaca el uso de imágenes basadas en el significado literal de los elementos del fraseologismo, las cuales aparecen acompañando a cada una de las unidades incluidas en los materiales. Concretamente, en la obra de Cassagne, el propio autor explica que la presentación del significado literal del fraseologismo, junto con la imagen con la que se asocia, intenta arrojar luz sobre la escena o la situación que conduce al significado real de la unidad (Cassagne 1996: vi).

didáctica con la que las imágenes se utilizan puede variar, tal como se comprueba a continuación.

Ha quedado indicado que, en la fase correspondiente al descubrimiento de significados, se recomienda dirigir la atención del estudiante hacia el sentido literal de los elementos constituyentes de la locución, una tarea que conviene complementar con una reflexión sobre la imagen que se activa en la mente del estudiante, a partir de esta primera lectura literal. Del mismo modo que al procesar una oración como “Julián abre la puerta”, el individuo tiende a crear una imagen mental que representa la situación descrita, cuando se trata de locuciones también puede potenciarse la creación de imágenes que escenifiquen la realidad denotada por la interpretación literal de la combinación de palabras. Así, ante la locución *comer con los ojos* puede activarse la imagen de una escena en la que un individuo, con su mirada, es capaz de engullir por los ojos una cosa o una persona.

Según recoge Boers (2011: 242), algunos estudios, como el de Ciéslicka (2006), demuestran que el recurso a la creación de imágenes mentales durante el proceso de aprendizaje de las locuciones suele producirse de manera espontánea en los estudiantes. Esta tendencia natural, si, además, está reforzada por la guía del profesor, puede aportar grandes beneficios pedagógicos; no obstante, estas ventajas pueden convertirse en obstáculos para el aprendizaje si el proceso no es supervisado por el propio docente. Como señalan Boers (2011: 242) y Detry (2009: 66), es necesario comprobar que el estudiante ha comprendido correctamente las palabras que forman el fraseologismo y que, en consecuencia, la imagen que se proyecta es apropiada.

En el supuesto de que la imagen sea correcta, bien porque no ha habido error por parte del estudiante, bien porque el docente ha orientado el proceso para subsanar los errores, puede considerarse que “la activación de esta imagen, aunque no garantice el acceso a la dimensión idiomática [...], representa un apoyo visual que puede reforzar, en ciertos casos, la necesidad de una interpretación figurada y respaldar el proceso de descodificación metafórica de la EIE<sup>202</sup>” (Detry 2012: 100). Esta circunstancia se produce especialmente cuando se trata de locuciones que proyectan una imagen impactante por la incompatibilidad semántica de sus elementos, de manera que el

---

<sup>202</sup> Abreviatura utilizada por la autora citada para referirse a “expresión(-siones) idiomática(s) extranjera(s)” (Detry 2009: 7).



estudiante se ve obligado a iniciar una búsqueda hacia una interpretación no literal (Detry 2012: 100). Como se ha ejemplificado en el punto anterior, este es el caso de la locución *comer con los ojos*, a la que se suman otras, como *ahogarse en un vaso de agua* ('preocuparse o agobiarse mucho por algo sin importancia'), *tener muchos pájaros en la cabeza* ('no tener juicio') y *tirar la casa por la ventana* ('gastar mucho dinero en una ocasión determinada').

Además de la creación de imágenes mentales, la iconicidad de los fraseologismos también puede explotarse mediante el uso de dibujos o fotografías que se presentan como *input* ante el estudiante, con el mismo objetivo: facilitar el acceso al significado idiomático de las locuciones. Al respecto, Boers (2011: 244) insiste en la importancia de que las imágenes elegidas reúnan las características necesarias para, realmente, servir de apoyo en la comprensión del significado idiomático de las locuciones. Según este autor, resulta ciertamente discutible la efectividad de muchas imágenes que aparecen en los libros de texto con la finalidad de ayudar a los estudiantes a comprender el significado de las locuciones que representan. Por ejemplo, se cuestiona la utilidad que puede tener un dibujo de una mujer inspeccionándose el interior de la nariz mientras sujeta un espejo para ilustrar la locución inglesa *to look down your nose* (lit. mirar hacia debajo de tu nariz; fras. *mirar por encima del hombro*<sup>203</sup>), utilizada para expresar desprecio hacia algo o alguien.

Es natural aceptar las limitaciones que conlleva centrarse exclusivamente en la iconicidad de los fraseologismos como único apoyo para descubrir sus significados, y así lo comprueban Paivio y Walsh (1993: 314) en el proceso de comprensión de los proverbios. Por este motivo, autores como Boers *et al.* (2008: 192) plantean utilizar las imágenes en combinación con las explicaciones de tipo verbal, y no como sustituto de estas últimas. Además, tal como Skoufaki (2008: 107) recoge, algunos estudios demuestran que, durante la fase de presentación de las locuciones, acompañar las explicaciones sobre su motivación y su origen con un dibujo de la imagen asociada a la lectura literal de sus elementos produce en los estudiantes un efecto que los impulsa a especular de manera autónoma sobre el posible significado de las locuciones que se les presentan.

---

<sup>203</sup> Es evidente que la imagen que proyecta la combinación de palabras del equivalente español es distinta a la del inglés. En el caso de la locución española, podría utilizarse un dibujo o una fotografía de un individuo que, girando la cabeza en dirección hacia su hombro, lanza una mirada altiva a otra persona.

Es sabido que, ante una unidad lingüística desconocida, el recurso al contexto como estrategia para acceder a su significado es una práctica habitual. Quizás, con motivo de esta frecuente predisposición, en varios trabajos (Boers 2000a: 568; Boers y Demecheleer 2001: 260; Detry 2009: 92, 2012: 101-102; Littlemore 2009: 106) se ha comparado el papel que debe ocupar la utilización de las claves contextuales en la inferencia del significado idiomático con la información que aporta la imagen asociada al fraseologismo. Algunos autores recomiendan utilizar los datos que ofrece el contexto de manera conjunta con los que se obtienen de la imagen, puesto que, muchas veces, es necesaria la combinación de los dos aspectos para acceder a nuevos significados (Littlemore 2009: 106)<sup>204</sup>. Concretamente, para Boers (2000a: 568), estos dos tipos de información pueden actuar como estrategias complementarias en la inferencia del significado de palabras desconocidas que se utilizan dentro del fraseologismo: “Imagery processing and employing contextual clues can nevertheless be mutually supportive strategies to guess the meaning of unfamiliar words”.

Como señala este último autor, la necesidad de recurrir al contexto adquiere una relevancia particular en los fraseologismos que presentan un nivel de iconicidad bajo y sus elementos individuales no contribuyen en modo alguno a la interpretación de su significado. En estos casos, Boers y Demecheleer (2001: 260) aconsejan utilizar, en primer lugar, la información aportada por el contexto y, posteriormente, comprobar las hipótesis sobre el significado con los datos que se obtendrían de la lectura literal de la locución a partir de sus elementos. Este modo de proceder debe invertirse, sin embargo, en los casos en que la locución proyecta una imagen clara, cuando conviene fijarse, primeramente, en los elementos constituyentes, para a continuación completar el proceso de inferencia con la información contextual. Con una postura ligeramente distinta, para Detry (2009: 92), utilizar las claves contextuales como estrategia para descubrir el significado del fraseologismo es una práctica que, en cualquier caso, se aconseja desarrollar en una fase posterior a la de reflexión sobre la imagen mental. De esta manera, la información contextual debe funcionar exclusivamente como

---

<sup>204</sup> La autora no se refiere exactamente a las unidades fraseológicas, sino a las metáforas; sin embargo, consideramos que esta afirmación es igualmente aplicable a los fraseologismos de la clase de las locuciones, dado que muchas de estas se identifican con expresiones metafóricas.

mecanismo para verificar o refutar las hipótesis realizadas en un primer momento a partir de la interpretación literal y la imagen mental (Detry 2012: 101-102)<sup>205</sup>.

Además de lo expuesto, trabajar sobre la imagen mental asociada a la combinación de palabras puede utilizarse con el objetivo de “*justificar* o *motivar* la elección de la imagen fraseológica”, una vez el estudiante ya conoce su significado (Detry 2009: 122). En este caso, la idea que se propone es acompañar la explicación verbal con la imagen asociada, de manera que esta última sirva de punto de unión entre la forma de la locución y su significado:

La imagen literal de la EIE puede servir así de verdadera *pasarela* (*mental linkage*) para agilizar la conexión entre forma y sentido en el momento de recuperar uno de estos aspectos y llevar a cabo una tarea o bien de comprensión o bien de producción (Detry 2012: 100).

La efectividad de esta técnica en la retención del significado y en su posterior recuperación para realizar tareas de comprensión, en comparación con la que puede tener para memorizar la forma de la locución y usarla correctamente en tareas de producción, es una cuestión que, por su amplitud, se aborda de manera específica en el apartado 2.3.2.2., dedicado a los factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones. En cualquier caso, tras el desarrollo de diversos experimentos, es posible afirmar las ventajas de esta práctica, al menos a nivel de reconocimiento y recuperación del significado, tal como señalan Boers *et al.* (2008: 204): “[...] using pictures *and* verbal explanations in elucidation of meaning is indeed a worthwhile technique, at least for the purpose of enhancing the recall (or recognition) of the meanings of idioms”.

El fundamento de los beneficios pedagógicos que se derivan de combinar las explicaciones verbales con el uso de imágenes puede explicarse a partir de la denominada *dual coding theory* (teoría de la codificación dual) (Paivio 1986). Esta teoría, cuyas aplicaciones alcanzan múltiples áreas de conocimiento, resulta particularmente conveniente en el estudio del procesamiento del lenguaje figurado – denominación que restringimos aquí a las unidades fraseológicas, puesto que nos

---

<sup>205</sup> Esta postura puede verse fortalecida por los datos obtenidos a partir de un estudio experimental desarrollado por la misma autora, según el cual es posible establecer que las tareas para el aprendizaje de las locuciones basadas en el enfoque icónico ofrecen unos resultados más satisfactorios que las que tienen como base el enfoque contextual (Detry 2009: 309-312). Este experimento forma parte de los que se reseñan en el capítulo 4 de esta tesis.

situamos en el terreno de la Fraseología—. De acuerdo con esta teoría, la lengua se encuentra profundamente influida por un sistema independiente, responsable de las representaciones no lingüísticas, en el que intervienen una serie de estructuras y procesos de naturaleza totalmente distinta a los del sistema lingüístico (Paivio 1986: 214). En el caso particular de las expresiones metafóricas y las locuciones, se ha comprobado que en su procesamiento se ven involucrados tanto procesos lingüísticos de tipo asociativo como procesos consistentes en la representación de imágenes (Paivio y Walsh 1993; Sadoski y Paivio 2013):

The dual coding approach is based on the general assumption that the representational processes that mediate figurative language behavior are modality-specific (verbal and nonverbal) cognitive reactions that are associatively evoked by the metaphor and the context in which it is used (Paivio 1986: 235).

Como ya hemos anticipado, la codificación dual permite, asimismo, dar cuenta de los efectos positivos en términos de memorización lingüística que se producen a partir de la utilización de las representaciones no verbales: “dual coding [...] provides a partial explanation of the facilitating effect of instructions to use imagery mnemonics on verbal recall: such techniques ensure that an imaginal representation will be added to the verbal base” (Paivio y Walsh 1993: 321). Este tipo de procesamiento, en el que la información se codifica de dos maneras: verbal y gráfica, es potencialmente útil en el ámbito que nos ocupa, puesto que las imágenes aportan concreción y contribuyen a que los significados no literales resulten más accesibles para los estudiantes (Boers 2011: 230, 2013: 213).

A lo anterior cabe añadir que el análisis de la imagen mental asociada a una locución, además de resultar conveniente para reflexionar sobre los aspectos formales y semánticos del fraseologismo, puede aprovecharse para aportar información de carácter pragmático. De acuerdo con la propuesta de Penadés Martínez (2013: 33), la imagen que surge de la lectura literal de una locución tiñe la propia locución de ciertas connotaciones que, entre otros aspectos, repercuten sobre la imagen pública del hablante, de su interlocutor o de una tercera persona, y restringen su uso a determinadas situaciones comunicativas. Tomando como referencia este planteamiento y adaptando su vertiente predominantemente lexicográfica al ámbito de la enseñanza, recomendamos hacer consciente al estudiante de la utilidad de analizar las imágenes de las locuciones, de cara a obtener información pragmática tan valiosa como los registros a los que se

adecua su utilización y la imagen pública que proyectan los interlocutores o una tercera persona, teniendo en cuenta las reglas de cortesía de cada comunidad lingüística.

Generalmente, las locuciones cuya utilización puede suponer una amenaza para la imagen pública, suelen proyectar imágenes fraseológicas que representan escenas violentas, como *dar cien patadas en el estómago* ('desagradar o disgustar mucho') y *dar con la puerta en las narices* (1. 'cerrar bruscamente la puerta a una persona impidiéndole el paso'; 2. 'desairar a una persona o negarle con malos modos lo que pide') (Penadés Martínez 2013: 33-34), o bien poseen algún elemento marcado en su composición léxica, como *cagar y culo* –que presentan en los diccionarios la marca vulgar– en las locuciones *cagarla* (1. 'estropear una situación'; 2. 'cometer un error') y *dar por el culo* (1. 'sodomizar a una persona'; 2. 'maltratar a una persona'; 3. 'fastidiar a una persona'), que provoca que la marca se extienda a la propia locución (Penadés Martínez 2013: 36-37). Automáticamente, la utilización de locuciones como las anteriores queda reducida a situaciones informales o a contextos restringidos. A las locuciones anteriores se suman otras como *aburrir a las ovejas* ('ser muy aburrido o pesado') y *ahogarse en un vaso de agua* ('preocuparse o agobiarse mucho por algo sin importancia'), cuya imagen provoca hilaridad o burla por el sinsentido de la escena que representan (Penadés Martínez 2013: 31-32).

En relación con los registros de uso, basándose en un estudio anterior (Boers y Stengers 2008a), Boers, Eyckmans y Stengers (2007) explican que también influye en las restricciones de uso de la unidad, no tanto la imagen concreta que evoca el fraseologismo, sino el dominio fuente de la metáfora sobre la que se configura. Así, del análisis de un extenso corpus de expresiones figuradas inglesas, neerlandesas y españolas pertenecientes a diecisiete dominios fuente distintos se desprende que, en el caso particular de las locuciones inglesas, no hay una distribución equitativa de estas en relación con los registros de uso. mientras que los dominios de la guerra y la religión subyacen a la configuración de expresiones cuyo uso se adecua a situaciones formales<sup>206</sup>. El experimento desarrollado por estos tres autores demuestra que, en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, proporcionar información sobre el

---

<sup>206</sup> La información que aquí se aporta únicamente concierne a la relación entre el dominio fuente de la locución y su registro. Puede consultarse el trabajo de Boers y Stengers (2008a) para completar estos datos con los resultados obtenidos al comparar los dominios fuente más relevantes en la configuración de expresiones figuradas de tres lenguas distintas desde una perspectiva contrastiva que tiene en cuenta la variación cultural.

dominio fuente de las locuciones y su origen –con la consiguiente imagen mental evocada por la escena– puede funcionar como un indicador para el estudiante a la hora de identificar las unidades de registro informal:

With regard to the second possibility (i.e. ‘register awareness’), the experimental data are somewhat less convincing, but they nevertheless suggest that etymological explanations can occasionally contain indications for learners to estimate the likelihood of a given idiom being typically used in informal discourse (Boers, Eyckmans y Stengers 2007: 56).

Antes de pasar al siguiente punto, conviene destacar la utilidad de otra pauta metodológica para la enseñanza cognitiva de las locuciones enfocada, en este caso, a trabajar estas unidades a partir de su origen y, con ello, a fomentar un tipo de aprendizaje basado en la denominada *elaboración etimológica*, un subtipo de la ya mencionada *elaboración semántica* (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a). Por la manera en la que los estudios de Boers (2001), Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a) y Boers, Eyckmans y Stengers (2007) la plantean, esta propuesta se encuentra directamente relacionada con la explotación de la iconicidad de las locuciones a partir de su uso original y, en consecuencia, por este motivo, la incluimos en este punto de la exposición.

Concretamente, se pretende que el estudiante sea consciente del origen de la locución presentada, y para ello, se espera que, a partir de los elementos constituyentes, active la creación de una imagen sobre la escena descrita por la combinación de palabras, escena que, generalmente, corresponde a la realidad que, desde un punto de vista etimológico, dio origen a la locución en cuestión (Boers 2001; Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a; Boers, Eyckmans y Stengers 2007; Skoufaki 2008: 108). Este tipo de tareas requieren un esfuerzo cognitivo considerable por parte del estudiante al tiempo que estimulan la visualización mental y activan el sistema de codificación dual (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a: 60), con unos beneficios pedagógicos a los que ya nos hemos referido.

A modo de ejemplo, Boers (2001: 37) propone la locución inglesa *having a chink in one's armour* (lit. tener una hendidura en la armadura; fras. *el talón de*

*Aquiles*<sup>207</sup>), y al preguntar por su origen, se espera que el estudiante responda con alguna referencia a la época medieval, cuando los caballeros llevaban armaduras en los combates. La escena descrita, evidentemente, surge del análisis composicional de la combinación de palabras, que da como resultado una imagen mental que, como hemos indicado, coincide con la realidad a partir de la cual se originó la locución. En estos casos, el origen etimológico del fraseologismo y la imagen asociada se trabajan desde una misma perspectiva.

El nivel de acierto en una tarea como la anterior, dirigida a realizar hipótesis sobre el origen de las locuciones, se ve condicionado por múltiples factores, como la presencia de palabras conocidas en el fraseologismo, la influencia de la lengua materna del estudiante (Boers, Eyckmans y Stengers 2007: 51) y el grado de opacidad o transparencia de la imagen que describe la escena (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a: 61). Sin embargo, varios experimentos demuestran que, una vez que el origen es conocido por el discente, esta información facilita la comprensión de locuciones nuevas y, además, ofrece ventajas como herramienta mnemotécnica en la retención de locuciones, tanto transparentes como opacas (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a; Boers, Eyckmans y Stengers 2007; Boers y Lindstromberg 2005).

Hasta el momento, la utilización de imágenes en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones ha sido abordada desde una perspectiva que sitúa al docente como guía de este proceso. No obstante, resulta imprescindible comprobar en qué medida trabajar la representación de imágenes puede convertirse en una estrategia de aprendizaje que potencie la autonomía del estudiante (Boers 2001). Según el citado autor, asegurarse de este hecho es la única manera de garantizar los beneficios de la utilización de imágenes como pauta metodológica de cara a favorecer el aprendizaje de los fraseologismos: “[...] imagery processing of figurative idioms can only be really fruitful in the long run if learners manage to establish the associations themselves, independently of a teacher’s input” (Boers 2001: 36). Las conclusiones del estudio desarrollado por Boers permiten ser optimistas en este sentido, pues dan indicios de que los estudiantes están ciertamente preparados para recurrir a la creación de imágenes mentales de manera autónoma como estrategia para comprender y memorizar las locuciones.

---

<sup>207</sup> Como equivalentes a la locución inglesa *having a chink in one’s armour*, CODIC recoge *ser el punto débil* –que no es una unidad fraseológica en español– y *ser el talón de Aquiles* –incluida en el DFDEA como una locución nominal, con la forma *el talón de Aquiles*–.

### **c) Las metáforas y las metonimias conceptuales**

Las pautas metodológicas que desde la perspectiva cognitiva van dirigidas a trabajar la base metafórica y metonímica de las locuciones hallan sus fundamentos teóricos en la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980), a la que dedicamos una parte importante del primer capítulo de esta tesis. Partiendo de la idea de que las metáforas ocupan un lugar esencial en el sistema conceptual y se materializan de manera habitual en los intercambios comunicativos cotidianos (Lakoff y Johnson 1980: 4), la necesidad de que los estudiantes desarrollen una competencia metafórica adquiere cada vez más relevancia en la didáctica de segundas lenguas (Detry 2009: 95; Littlemore 2009: 102; Littlemore y Low 2006): “[...] the ability to acquire, produce and interpret metaphors in the target language is important for language learning” (Littlemore 2001: 459).

Si el desarrollo de la competencia metafórica resulta esencial para garantizar el dominio de una lengua, esta importancia se vuelve especialmente destacable cuando el objeto de estudio son las unidades fraseológicas, debido a que, como señala Boers (2000a: 554), gran parte del lenguaje figurado se manifiesta a través de unidades poliléxicas que, frecuentemente, se identifican con fraseologismos, como las locuciones. Además, en el momento de hacer consciente al estudiante de la ubicuidad de la metáfora en la lengua y despertar su conciencia metafórica, no solamente se le prepara para desenvolverse mediante aquella, sino para reflexionar sobre su funcionamiento y sus características (Boers 2000a: 554) y, en definitiva, para lograr un conocimiento más profundo del idioma que aprende.

El conocimiento de las metáforas y las metonimias, desde la perspectiva en que se aborda a continuación, puede utilizarse con el propósito de facilitar el descubrimiento del significado de la locución, como información complementaria a la lectura literal de la combinación de palabras y a la imagen mental asociada –cuestión que tratamos en primer lugar–. Además de esto, también puede resultar de gran utilidad para comprender el nexo motivado que existe entre la forma y el significado de la locución –una vez que este último ya es conocido–, y hacer consciente al estudiante de la sistematicidad que existe en la formación de conjuntos de locuciones de una misma lengua o de lenguas diferentes –aspecto que analizamos en segundo lugar–.



Anteriormente nos hemos referido a los beneficios, en relación con la comprensión y retención de las locuciones, que se asocian con el proceso de descubrir su significado idiomático a través de una primera fase de trabajo reflexivo sobre los elementos que forman estas unidades y la imagen que proyecta su lectura literal. Este proceso inferencial tiene mayores garantías de producirse con éxito, si esta primera fase de análisis composicional y reflexión sobre la imagen mental se completa con un paso más: el esclarecimiento de las metáforas y las metonimias que subyacen a la formación de las locuciones y motivan sus significados (Detry 2009: 92, 2012: 102; Sanmartín 2000: 282; Skoufaki 2008).

Como hemos anticipado, algunos autores recomiendan utilizar las metáforas y las metonimias subyacentes a las locuciones como *input* a partir del cual activar el proceso de inferencia de su significado idiomático, partiendo de la base de que, al tratarse de una tarea que exige un esfuerzo cognitivo mayor –en comparación con el que demanda la presentación directa del significado–, se espera que repercuta favorablemente en la comprensión y la retención de estas unidades. Así lo demuestra uno de los experimentos desarrollados por Skoufaki (2008), aunque puntualiza que no conviene formular generalizaciones concluyentes a partir de los datos obtenidos: “Although the results of this experiment point to superior mnemonic effectiveness of adding a guided meaning-guessing activity to CM-grouping method of idioms, this does not necessarily mean that these results will be replicated in all pedagogical contexts” (Skoufaki 2008: 119). Por ejemplo, en la presentación de las locuciones *partir el alma* (2. ‘causar una decepción amorosa a una persona’) y *romper el corazón* (1. ‘causar mucha pena o compasión a una persona’) en vez de ofrecer directamente su significado, se aportaría información sobre la metáfora EL DAÑO EMOCIONAL ES DOLOR FÍSICO, subyacente a estos dos fraseologismos, con el objetivo de activar en el estudiante el proceso hacia la inferencia de su significado. Este proceso acompañaría al análisis de los elementos constituyentes de las locuciones, centrándose en la carga semántica de los verbos *partir* y *romper*, y las connotaciones emocionales asociadas con los conceptos de ‘alma’ y ‘corazón’, así como a la reflexión sobre la imagen que proyecta su interpretación literal: la de destrozarse el alma o el corazón con las manos u otro instrumento.

En este sentido, Boers (2011: 240-242) advierte que, a pesar de las ventajas que puede comportar ofrecer información sobre las metáforas conceptuales –y, añadimos, metonimias conceptuales– para el aprendizaje de las locuciones, esta práctica no garantiza que la interpretación de su significado idiomático a partir de esta información sea correcta. En efecto, tanto este autor como Skoufaki (2008: 120) coinciden en subrayar la absoluta necesidad de que la operación inferencial que desarrolla el estudiante esté guiada por el profesor y, posteriormente, vaya acompañada del *feedback* correspondiente. En los casos en que el proceso de inferencia por parte del estudiante va en la dirección correcta, conviene que el profesor lo termine de orientar hacia la interpretación completa, mientras que, si el estudiante se ve incapaz de realizar la tarea satisfactoriamente, el profesor deberá clarificar el significado (Boers y Demecheleer 2001: 261). A propósito de la necesidad de orientación docente, se ha comprobado que el recurso a las metáforas conceptuales por iniciativa propia del estudiante como estrategia para descubrir el significado de las locuciones apenas resulta significativa (6,49 %) (Skoufaki 2005: 547 y 552)<sup>208</sup>. Este dato es indicador de que resulta necesario cierto grado de instrucción explícita sobre las metáforas y las metonimias conceptuales como mecanismo para descubrir el significado de las locuciones que se presentan a los estudiantes.

Al margen de que la información sobre las metáforas y las metonimias conceptuales pueda utilizarse como una estrategia para que los estudiantes lleguen a inferir el significado de las locuciones, los efectos positivos, en términos de comprensión y memorización de las unidades, asociados al conocimiento metafórico y metonímico también se extienden a aquellos casos en los que el estudiante conoce de antemano el significado de las locuciones (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Boers 2000a, 2011; Doiz y Elizari 2013; Guo 2007). Dicho de otro modo, con independencia del proceso de inferencia semántica, se considera que trabajar de manera explícita la base metafórica o metonímica que subyace a las locuciones objeto de aprendizaje agiliza la comprensión de estas unidades y favorece su retención. En efecto, para Boers (2011: 243), explotar didácticamente la motivación por metáforas y metonimias de las locuciones se presenta como una herramienta ciertamente conveniente para ofrecer una

---

<sup>208</sup> Según los resultados del experimento desarrollado por Skoufaki (2005: 548-554), los estudiantes tienden a utilizar de manera más destacada otras estrategias, como la lectura literal de los elementos que componen el fraseologismo (34,27 %), la comparación con una unidad equivalente o similar en la lengua materna (17,95 %) y el conocimiento enciclopédico asociado a la locución (17,50 %).

explicación retrospectiva y profundizar en la comprensión de estas unidades, pero carente de un poder predictivo eficaz<sup>209</sup>.

Para abordar esta cuestión de manera detallada, retomamos la recomendación de Penadés Martínez (2012b: 92 y 101), ya recogida en el apartado 2.2.2., que sugiere enseñar los fraseologismos teniendo en cuenta su propia naturaleza. Lo que supone, entre otros aspectos, la conveniencia de dirigir la atención del estudiante hacia la idiomática de la locución. Este paso inicial propicia una reflexión en torno a la falta de una correspondencia exacta entre los elementos constituyentes de la locución –y la imagen proyectada– y su significado idiomático, circunstancia que debe aprovecharse para poner de relieve los mecanismos cognitivos de carácter metafórico y metonímico que la fundamentan (Detry 2009: 118):

La metáfora permite instaurar una conexión entre el significado directo de la imagen contenida en la expresión y un significado más abstracto, de tipo figurado, y el locutor tiene la posibilidad de restablecer este vínculo tras comprender, analizar y descodificar la iconicidad fraseológica. Esta tarea de descodificación puede representar, por tanto, una operación cognitiva eficaz para promover el reconocimiento del carácter motivado de la expresión y facilitar así su memorización (Detry 2009: 95).

Según señala la autora, conocer la base metafórica –y/o metonímica, según el caso– que subyace a muchas locuciones permite comprender que existe un fundamento motivado que relaciona la forma de la locución con su significado idiomático. Así, en el caso de las locuciones anteriores, *partir el alma* y *romper el corazón*, se trataría de reflexionar sobre la manera en la que, mediante la metáfora EL DAÑO EMOCIONAL ES DOLOR FÍSICO, es posible utilizar la noción del dolor físico (dominio fuente de la metáfora, manifestado en la configuración formal de la locución) para designar un tipo de malestar emocional, como es la sensación de decepción, pena o compasión (dominio meta). Al esclarecer las proyecciones metafóricas que se producen entre el dominio relativo al dolor físico y el dominio correspondiente a las emociones, se pone de manifiesto la base metafórica que motiva el uso de las formas *partir el alma* y *romper el corazón* –y no otras– para expresar sentimientos con una carga negativa como la decepción, la pena y compasión. La reflexión en torno a las proyecciones metafóricas y metonímicas puede ser llevada a cabo por el profesor, quien, alternativamente, puede

---

<sup>209</sup> Precisamente, el estudio experimental que hemos desarrollado como parte de esta tesis (§ 4.3. y los subapartados que incluye) va dirigido a comprobar la efectividad que tiene trabajar la motivación semántica de un conjunto de locuciones españolas de cara a mejorar la retención de sus significados.

estimular a los estudiantes a que reflexionen por sí mismos, con el fin de que, tal como propone Boers (2013: 213), justifiquen por qué ciertas locuciones se enmarca bajo una determinada metáfora conceptual y le encuentren sentido a esta asociación. Además, dar a conocer la metáfora subyacente propicia que el estudiante preste atención a la información contenida en el dominio fuente de la metáfora –materializado en la forma de la locución– y, a partir de ahí, proyecte una imagen mental de la escena descrita, un proceso que, como se ha indicado anteriormente, favorece una mejor comprensión de la locución y una memorización más efectiva (Guo 2007: 160).

Para Detry (2009: 96), en este proceso de reflexión metafórica y metonímica, conviene que los estudiantes adopten un papel activo, para que puedan realizar “sus propias hipótesis sobre la relación semántica que existe entre la imagen y la interpretación figurada”, y de esta manera, “garantizar un mayor procesamiento cognitivo”. En una línea cercana se sitúa el razonamiento de Sanmartín (2000: 282), según el cual, el aprendiz debe definir el valor metafórico de la unidad para poder interpretar correctamente su significado en el discurso, a pesar de la complejidad que puede suponer, por los múltiples factores asociados a este proceso.

Por su parte, Boers (2011: 241-242) y Skoufaki (2008: 120) coinciden en reconocer que asignarle al estudiante la tarea de adivinar la base metafórica de las locuciones puede resultar arriesgado, dado que la dificultad frecuentemente supera las capacidades de los aprendices, incluso en aquellos casos en los que se conocen todas las palabras que componen el fraseologismo. Así lo ha demostrado uno de los experimentos desarrollados por Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 82-87), cuyos resultados directamente apuntan a la excesiva complejidad que comporta la operación de identificar la metáfora conceptual que subyace a determinados conjuntos de locuciones.

Como ha quedado indicado al comienzo del apartado, trabajar el fundamento metafórico y metonímico de las locuciones permite presentarlas como unidades motivadas y, en consecuencia, desestimar la arbitrariedad que tradicionalmente se les atribuye. Lo que, al mismo tiempo, permite poner de relieve que existe cierta regularidad y sistematicidad en su formación (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: 72-73; Guo 2007: 160). Buena parte de las unidades lingüísticas figuradas –entre las que es posible identificar locuciones– están sistemáticamente relacionadas con un número limitado de temas metafóricos (Boers 2000a: 553), de manera que expresiones que,

aparentemente, no parecen guardar ninguna relación, en realidad están conectadas por la metáfora o la metonimia que las fundamenta (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: 72). Este planteamiento propicia un tratamiento sistemático de la fraseología, gracias al cual, es posible abandonar la mera memorización como método de trabajo (Guo 2007: 152), en favor de un tipo de aprendizaje que, como muestran varios estudios de base empírica (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Boers 2000a; Kövecses y Szabó 1996; Guo 2007; Skoufaki 2008), favorece una mejor comprensión de las locuciones y otras unidades lingüísticas figuradas, y una retención más efectiva. A esto cabe añadir que una organización sistemática del léxico como la que se plantea se traduce en una mayor sensación de seguridad en el estudiante, quien percibe el aprendizaje de estas unidades más accesible y manejable (Boers 2013: 213-214).

Entre las aplicaciones didácticas relacionadas con el tratamiento sistemático de los fraseologismos, una de las más destacadas es la posibilidad de presentar conjuntos de locuciones agrupadas en función de la metáfora y la metonimia que comparten. Al final del apartado 1.8.3. de esta investigación doctoral se recogen varias agrupaciones de locuciones distribuidas según este criterio, un tipo de organización cuyo potencial didáctico ha sido reconocido en varios estudios (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Boers 2000a, 2011; Doiz y Elizari 2013; Kövecses y Szabó 1996). Concretamente, en uno de los experimentos desarrollados por Boers (2000a: 554-557)<sup>210</sup>, donde se pone a prueba este tipo de planteamiento didáctico, el grupo experimental recibe las unidades objeto de aprendizaje organizadas en varios temas metafóricos, tal como se muestra a continuación:

### **Grupo experimental**

EL ENFADO ES UN LÍQUIDO CALIENTE DENTRO DE UN RECIPIENTE

- *She blew up at me* (lit. estallar, reventar) → *salirse de sus casillas*.
- *She flipped her lid!* ((lit. echar o tirar la tapa de alguien) → *perder la chaveta/perder los estribos*.
- *She was all steamed up* (lit. empañarse) → *ponerse negro*.

EL ENFADO ES FUEGO

- *Adding fuel to the fire* (lit. añadir gasolina al fuego) → *echar leña al fuego*.

---

<sup>210</sup> El experimento que se presenta constituye únicamente una muestra de los estudios desarrollados en esta línea, algunos de los cuales se revisan en el capítulo 4 de esta tesis (§ 4.1 y todos los subapartados de § 4.2.).

- *He kept smouldering for days* (lit. seguir ardiendo lentamente durante días)<sup>211</sup>.
- *He's hot under the collar* (lit. calentarse debajo del cuello) → *ponerse hecho una furia*.

#### UNA PERSONA ENFADADA ES UN ANIMAL PELIGROSO

- *Don't bite my head off!* (no me muerdas la cabeza) →  *echar un rapapolvo, echar una bronca*<sup>212</sup>.
- *Don't snap at me!* (lit. ¡no intentes morderme!) → *¡no me hables en ese tono!*
- *He has a ferocious temper* (lit. tener un temperamento feroz) → *tener un temperamento feroz*.

Por el contrario, el grupo de control que participa en el experimento recibe las unidades, distribuidas según la función comunicativa y pragmática que expresan, del siguiente modo:

#### Grupo de control

##### Expresión de enfado repentino

- *She flipped her lid!* (lit. echar o tirar la tapa de alguien) → *perder la chaveta/perder los estribos*.

##### Expresión del enfado como un proceso

- *Adding fuel to the fire* (lit. añadir gasolina al fuego) →  *echar leña al fuego*.
- *He kept smouldering for days* (lit. seguir ardiendo lentamente durante días).
- *She was all steamed up* (lit. estar empañado) → *ponerse negro*.

##### Descripción de una personalidad arisca

- *He has a ferocious temper* (lit. tener un temperamento feroz) → *tener un temperamento feroz*.
- *He's hot under the collar* (lit. calentarse debajo del cuello) → *ponerse hecho una furia*.

##### Descripción del modo de hablar de una persona enfadada

- *Don't bite my head off!* (no me muerdas la cabeza) →  *echar un rapapolvo, echar una bronca*.
- *Don't snap at me!* (lit. ¡no intentes morderme!) → *¡no me hables en ese tono!*

En la realización de las tareas que plantea este estudio<sup>213</sup>, el grupo experimental obtiene mejores resultados, de ahí la siguiente afirmación: “the results of this first

<sup>211</sup> No se ha encontrado el equivalente correspondiente en español. El verbo *to smoulder*, según recoge CADIEN, se refiere a la acción de reprimir un sentimiento o una emoción: ‘If a strong emotion smoulders, it exists, but is prevented from being expressed’.

<sup>212</sup> Los equivalentes aportados en este caso y en los dos siguientes no corresponden a unidades fraseológicas en español.

<sup>213</sup> El experimento consiste, primeramente, en leer un texto que incluye unidades relacionadas con la noción de ‘enfado’ y, a continuación, examinar la lista de unidades organizada a partir de las metáforas

experiment suggest that, for the domain of emotions at least, an awareness of the metaphoric themes behind novel vocabulary can facilitate retention” (Boers 2000a: 557). Además de favorecer la memorización, ser consciente de la existencia de metáforas y metonimias conceptuales que se repiten de manera sistemática en la formación de conjuntos de fraseologismos, también puede contribuir positivamente al aprendizaje de futuras unidades lingüísticas que están relacionadas con las que ya se conocen (Beréñdi, Csábi y Kövecses 2008: 72; Kövecses y Szabó 1996: 351).

A pesar de lo expuesto hasta el momento, la adecuación de agrupar las unidades fraseológicas en función de la metáfora conceptual correspondiente ha recibido ciertas objeciones. Desde un punto de vista teórico, Larreta Zulategui (2011: 195) resalta la inconveniencia de seguir este tipo de organización, debido a que “agrupa las expresiones metafóricas basándose en las imágenes que las sustentan (dominio fuente) antes que en los significados idiomáticos (dominio meta), [...] [lo que] omite la posibilidad de relacionar entre sí unidades que realmente lo están en el nivel del significado idiomático, pero que no comparten imagen”. De esta manera, queda desatendida la relevancia que el establecimiento de campos semánticos posee en el ámbito de la Lingüística, pues no se tienen en cuenta agrupaciones como la siguiente: *estar hasta las narices, llevarse como el perro y el gato, no poder ver a alguien –ni en pintura–*, etc., donde las expresiones se articulan en torno al concepto de ‘empatía’, independientemente del dominio fuente que presentan (Larreta Zulategui 2011: 195)<sup>214</sup>.

Desde una perspectiva aplicada, en el campo de la Pedagogía, el propio Boers (2011: 248-250) también pone de relieve las limitaciones de organizar el material lingüístico a partir de la metáfora conceptual que subyace o el dominio fuente del que proviene. Contrariamente a lo que puede creerse, el citado autor señala varios estudios que muestran la inadecuación de ciertos tipos de agrupaciones en el aprendizaje del vocabulario, sobre todo en los casos en que las unidades seleccionadas mantienen algún tipo de relación de significado (sinonimia, antonimia, hiperonimia-hiponimia) o

---

subyacentes –en el caso del grupo experimental– o según la función comunicativa que expresan –en el caso del grupo de control– durante diez minutos. Tras esto, los estudiantes deben completar los huecos de un texto nuevo con las unidades aprendidas. Esta información aparece recogida de manera esquemática en la Tabla 4, en el cuarto capítulo de la tesis (§ 4.2.8.).

<sup>214</sup> Teniendo en cuenta esta consideración, el criterio de selección de las locuciones que conforman el corpus de esta investigación se establece, como se verá en el siguiente capítulo, a partir del campo semántico al que pertenecen. Adicionalmente, en el análisis de las locuciones, se indica la metáfora o la metonimia, así como otros tipos de conocimientos conceptuales y culturales, que intervienen en su formación.

pertenecen al mismo campo semántico. Según se indica, estas agrupaciones suponen un esfuerzo adicional para el estudiante, ya que no solo debe recordar las unidades nuevas, sino evitar la confusión entre ellas, por los aspectos, tanto formales como semánticos, que tienen en común (Boers 2011: 249). Consideramos, sin embargo, que cabría la posibilidad de replantear este enfoque, de manera que la presentación de unidades con características comunes pudiera aprovecharse para fijar la atención del estudiante en este sentido y mantenerlo alerta ante posibles confusiones. En el estudio empírico que hemos desarrollado y presentamos en el capítulo 4, todas las locuciones objeto de aprendizaje están relacionadas con el significado de ‘hablar’, un aspecto sobre el cual informamos a los participantes antes de iniciar el experimento. Asimismo, al interpretar los resultados obtenidos y señalar las limitaciones de nuestro estudio también tenemos en cuenta la posible influencia negativa de que las locuciones pertenezcan al mismo campo semántico y tengan significados relacionados (§ 4.3.3.8.).

Boers (2013: 216-217) añade que el riesgo de confusión se reduce en los casos en que la palabra –o, añadimos, la locución– ha sido totalmente interiorizada por el estudiante, de modo que se encuentra preparado para incorporar unidades nuevas a pesar de las similitudes que puedan existir entre ellas. Al margen de esto, nos parece interesante la propuesta que este autor plantea para presentar conjuntos de locuciones con un dominio fuente común, por ejemplo, el del boxeo, formando una especie de guion de un relato, a partir de locuciones como *bajar la guardia* (‘descuidar la actitud de defensa o vigilancia’), *agachar la cabeza* (1. ‘ceder o conformarse’; 2. ‘someterse’), *(estar) contra las cuerdas* (‘en situación apurada, por estar acollado o con pocas posibilidades de salir con éxito’<sup>215</sup>) y *tirar la toalla* (‘abandonar una tarea difícil, dándose por vencido’).

Más allá de las consideraciones anteriores, hay datos que revelan los beneficios asociados al conocimiento de la base motivada por metáforas y metonimias conceptuales a la hora de aprender las locuciones y otras unidades idiomáticas (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Boers 2000a; Kövecses y Szabó 1996; Guo 2007; Skoufaki 2008). Además, en una serie de entrevistas a un grupo de estudiantes (Guo 2007: 159), se demuestra que el enfoque descrito ayuda a disminuir su preocupación por aprender las locuciones y a incrementar su motivación por el estudio. Al mismo tiempo, los

---

<sup>215</sup> El DILEA no registra esta locución y el DFDEA la recoge como adverbial: *contra las cuerdas*.



mantiene con una actitud activa durante el proceso de aprendizaje, pues ya no se trata únicamente de memorizar una forma y un significado atribuido arbitrariamente, sino que los estudiantes se sienten estimulados a elaborar sus propias reflexiones sobre las características de las unidades que se les presentan, “buscando en ellas una cierta motivación y desarrollando mecanismos cognitivos que ayuden a entenderlas y memorizarlas de manera más eficiente” (Detry 2009: 81).

#### **d) Contraste con la lengua materna**

En el apartado 2.2.2. pueden encontrarse varias referencias en favor de adoptar un enfoque contrastivo, en el proceso de enseñanza de los fraseologismos, a partir del cual se pongan en relación las unidades fraseológicas de la lengua que se aprende con las de la propia lengua del estudiante. Esta cuestión se retoma en los párrafos siguientes, donde se aborda desde una perspectiva cognitiva que tiene particularmente en cuenta las dimensiones fraseológicas que se han tratado en los puntos anteriores: la imagen que proyecta la lectura literal de la locución y la base metafórica y metonímica sobre la que está constituida.

En el transcurso de la historia de la enseñanza de segundas lenguas, de manera paralela a la evolución de los paradigmas lingüístico y psicológico, se han sucedido distintas consideraciones respecto a la utilización de la lengua materna como modelo de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y al fenómeno de la transferencia lingüística<sup>216</sup> (Asher 1972; Krashen 1982: 27-29; Nation 2003). Pese a las críticas y el decreciente interés acerca del concepto de ‘transferencia’, la influencia que ejerce la lengua materna sobre el aprendizaje de la lengua extranjera es un hecho constatado en numerosas investigaciones (Gass 1979: 327; Gass y Selinker 1992: 7; Irujo 1986: 289). Cuestión distinta es si esta influencia contribuye positivamente al proceso de aprendizaje, reduciendo el número de errores y agilizando el ritmo de aprendizaje del estudiante (transferencia positiva), o si, por el contrario, tiene efectos negativos que lo llevan a cometer errores por transferencia negativa (interferencia) (Ellis 1985: 19-41, 1994: 299-345; Odlin 1989: 26).

---

<sup>216</sup> Gass (1979: 328) define el concepto de ‘transferencia’ como un fenómeno producido cuando los patrones lingüísticos propios de la lengua materna –tanto las formas como sus funciones– se superponen a los que se aprenden en la lengua extranjera. En la primera parte del trabajo de Odlin (1989: 25-47) se ofrece una detallada reflexión sobre algunos problemas en torno a este concepto, el de ‘transferencia lingüística’.

Estas consideraciones, de orden general, son aplicables al caso particular de la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, en concreto de las locuciones. Varios estudios demuestran que la lengua materna del estudiante es un factor ciertamente influyente en la comprensión y la producción de los fraseologismos de la lengua extranjera (Boers y Demecheleer 2001; Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004b; Boers y Stengers 2008b; Irujo 1986; Wolter y Gyllstad 2011; Yamashita y Jiang 2010<sup>217</sup>). En este sentido, estamos de acuerdo con Detry (2009: 139-140) cuando señala que las propuestas didácticas inspiradas en la Lingüística cognitiva suelen tener en cuenta la influencia de la lengua materna en los resultados que se obtienen de sus estudios empíricos y se interesan por saber en qué medida la congruencia o falta de ella facilita o dificulta el aprendizaje de las locuciones, pero pocas veces se evalúan las ventajas que puede tener centrarse en esta cuestión y explotarla desde un punto de vista didáctico. Existen pocas propuestas que planteen tareas de aprendizaje centradas en la conexión entre la expresión extranjera y la equivalente en la lengua materna del estudiante con el objetivo de examinar la efectividad de explotar este aspecto desde una perspectiva didáctica, pues, por lo general, se presenta exclusivamente como una variable que conviene tener en cuenta<sup>218</sup>.

En cualquier caso, es sabido que, frecuentemente, los estudiantes recurren a su lengua materna como herramienta de apoyo durante el aprendizaje de las locuciones extranjeras (Irujo 1986: 298), una circunstancia que, en opinión de la autora, debe aprovecharse desde una perspectiva didáctica que fomente la instrucción explícita en esta dirección. De acuerdo con esta última idea, las referencias a la lengua materna de los estudiantes por parte del docente no deben ir orientadas únicamente a la traducción de las locuciones extranjeras, sino que conviene explotar las posibilidades que ofrece establecer contrastes entre las dos lenguas, la materna y la extranjera, siguiendo una perspectiva cognitiva (Detry 2009: 102). En este sentido, Detry (2009: 102 y 124) propone relacionar las locuciones objeto de aprendizaje con sus equivalentes fraseológicos en la lengua materna del estudiante para iniciar una reflexión guiada por la existencia de dos estructuras lingüísticas semánticamente equivalentes, con unas

---

<sup>217</sup> Los dos últimos trabajos citados no tienen como objeto de estudio las locuciones, sino las colocaciones.

<sup>218</sup> Una excepción la encontramos en el estudio de Deignan, Gabrys y Solska (1997) con una propuesta de actividades concretas para trabajar expresiones metafóricas, colocaciones y palabras con un sentido figurado desde una perspectiva contrastiva que se fundamenta en los presupuestos cognitivistas de la teoría de la metáfora conceptual.

características formales y discursivas propias, y sobre todo, con unos rasgos de imagen y unos fundamentos metafóricos y metonímicos particulares.

Teniendo en cuenta los datos presentados en estudios como los de Boers y Demecheleer (2001), Boers y Stengers (2008b), Detry (2009), Irujo (1986) y Pamies y Potápova (2005), en este planteamiento metodológico deben considerarse varios aspectos, entre los que destacamos, por una parte, el grado de semejanza existente entre las locuciones que se presentan como equivalentes, establecido en función de los rasgos compartidos en su configuración formal, semántica y conceptual; y por otra parte, el tipo de tarea (de comprensión o de producción) que el estudiante ha de realizar a partir de la presentación de las unidades según el enfoque contrastivo<sup>219</sup>. Estos dos aspectos determinan, en buena medida, el modo en el que el estudiante procesa el *input* que recibe y produce contenido nuevo (*output*), así como las pautas metodológicas que deben seguirse para favorecer este proceso.

En primer lugar<sup>220</sup>, hay locuciones que poseen un equivalente total en la lengua materna del estudiante, en tanto que sus elementos constituyentes son equivalentes en las dos lenguas. En estos casos, las locuciones poseen un mismo significado denotativo y connotativo (Corpas Pastor 2003: 206) y, además, proyectan una misma imagen, o lo que es lo mismo, “presentan un máximo nivel de conexión icónica” (Detry 2009: 113), como se observa en los siguientes ejemplos: *tener en la punta de la lengua* (‘estar a punto de decir una cosa’) y su equivalente inglés, *to have on the tip of one’s tongue*, y *subirse por las paredes* (‘enfadarse mucho’) y *to go up the wall*.

Además del paralelismo entre los elementos y la imagen de las locuciones con una equivalencia total, desde una perspectiva cognitiva es recomendable prestar atención a otro aspecto: su fundamento metafórico y metonímico. Es sabido que muchas

---

<sup>219</sup> En su trabajo, Pamies y Potápova (2005) no solo tienen en consideración el grado de similitud que hay entre las locuciones equivalentes como un factor que influye en su aprendizaje, sino también el nivel de transparencia de la imagen mental que proyecta el fraseologismo, puesto que también puede facilitar u obstaculizar su comprensión. En esta parte de nuestra investigación no nos ocupamos de manera específica de este último aspecto, por tratarse de una propiedad interna a las unidades fraseológicas que no se relaciona directamente con los intereses del enfoque contrastivo.

<sup>220</sup> El orden que se sigue en este apartado para presentar la enseñanza de las locuciones en contraste con la lengua materna de los estudiantes se basa en el planteamiento de Detry (2009: 124-128) y se organiza la exposición según el grado de semejanza que existe entre las locuciones de las lenguas puestas en relación. Este tipo de organización responde a unos intereses de carácter didáctico, de manera que no coincide plenamente con la clasificación sobre los grados de equivalencia fraseológica que se presenta en el capítulo 3 a partir de la propuesta de Larreta Zulategui (2001) (§ 3.3.1.1.).

locuciones se construyen a partir de temas metafóricos y metonímicos que, a menudo, son compartidos por varias comunidades lingüísticas y culturales. En ocasiones, la materialización lingüística de estas metáforas y metonimias conceptuales también es coincidente, dando lugar a locuciones que comparten un mismo fundamento conceptual, manifestado lingüísticamente a través de formas equivalentes en lenguas distintas<sup>221</sup>. Por ejemplo, el español y el inglés comparten un tema metafórico que identifica una parte del cuerpo, como la cabeza, con un objeto, concretamente un recipiente, donde poder introducir elementos que metafóricamente representan las ideas. Algunas de las locuciones españolas e inglesas originadas a partir de esta metáfora conceptual presentan, además, una forma equivalente: *meter en la cabeza* (1. ‘convencer a una persona de una cosa’; 2. ‘imbuir o inculcar una cosa a una persona’) y *to put into one’s head*, por una parte, y *meterse en la cabeza* (3. ‘convertirse en una idea fija o en una obsesión’) y *to get/to take into one’s head*, por otra.

Tal como reflejan los resultados de los estudios de Irujo (1986) y Pamies y Potápova (2005), este tipo de locuciones son las que presentan un menor grado de dificultad tanto a la hora de ser comprendidas como producidas. En las tareas de comprensión, la lectura literal de la locución extranjera puede remitir fácilmente a una locución equivalente en la lengua materna del estudiante, dado que están formadas por elementos equivalentes, una circunstancia que el estudiante aprovecha para generalizar a partir del significado de la locución en su propia lengua y lograr comprender la locución extranjera (Irujo 1986: 294). En este proceso, resulta fundamental el refuerzo por parte del profesor en torno a la exactitud de las imágenes proyectadas por las locuciones de las dos lenguas y la analogía del tema metafórico o metonímico que las engloba.

A pesar de la aparente sencillez de la tarea, cabe señalar la importancia de tener en cuenta los denominados *falsos cognados* o *falsos amigos*, que, por sus semejanzas formales, pueden crear confusión en el estudiante e inducirlo al error (Boers y Demecheleer 2001: 258; Pamies y Potápova 2005: 278). Corpas Pastor (2003: 209 y

---

<sup>221</sup> No contamos con datos empíricamente comprobados, pero los trabajos de búsqueda realizados parecen indicar que el número de locuciones que, en lenguas diferentes, comparten un mismo tema metafórico o metonímico y una forma equivalente es reducido, en comparación con el número de locuciones que están originadas sobre una metáfora o metonimia común en diversas lenguas, pero cuya manifestación lingüística varía en cada una de ellas.

227) aporta el caso de la locución española *tener los cables cruzados*<sup>222</sup>, utilizada para designar que una persona se encuentra en un estado de confusión momentánea, y la locución inglesa *to have your wires crossed*, referida a la situación de sufrir un malentendido. Es natural pensar que el parecido de sus formas puede llevar a interpretarlas erróneamente como equivalentes.

En las tareas de producción, el paralelismo formal entre las locuciones equivalentes favorece la retención de los elementos de la locución extranjera y su posterior utilización en distintas situaciones comunicativas (Detry 2009: 125). Ahora bien, tal como señala la autora, es necesario advertir al estudiante de las posibles variaciones morfosintácticas que pueden existir entre las locuciones. Asimismo, cuando proceda, aconsejamos iniciar una reflexión que permita al estudiante generalizar sobre las reglas morfológicas y sintácticas propias de cada lengua, y su manifestación particular en la configuración de las locuciones.

Si retomamos la locución anterior *tener en la punta de la lengua*, cabe indicar que es posible que un estudiante anglohablante produzca de manera equivocada un enunciado como \**“Tengo su nombre en la punta de **mi** lengua”*, en lugar de *“Tengo su nombre en la punta de **la** lengua”*, por interferencia de la configuración formal que presenta la locución inglesa *to have on the tip of **one’s** tongue*, en la que es necesario el uso del posesivo. Como hemos indicado, la existencia de este tipo de diferencias morfosintácticas puede aprovecharse para hacer generalizaciones sobre las reglas que guían el funcionamiento de cada lengua. En este caso, conviene remarcar la incorrección que supone el uso de los determinantes posesivos junto con sustantivos que designan partes del cuerpo (Fundéu BBVA) e iniciar una reflexión que pueda evitar futuros errores en la producción de locuciones con características similares, como *llevarse las manos a la cabeza* (*“El jugador se llevó las manos a **la** cabeza”*; \**“El jugador se llevó las manos a **su** cabeza”*) y *dar con la puerta en las narices* (*“Retrocedió unos pasos y nos dio con la puerta en **las** narices”*; \**“Retrocedió unos pasos y nos dio con la puerta en **nuestras** narices”*).

En segundo lugar, pasamos a tratar las locuciones que, al ponerse en relación con sus equivalentes en la lengua materna del estudiante, presentan una configuración

---

<sup>222</sup> El DRAE y el DFDEA no recogen la forma *tener los cables cruzados*, sino *cruzársele los cables*.

léxica similar que, en consecuencia, proyecta una imagen semejante (Detry 2009: 126). A diferencia de los ejemplos anteriores, la equivalencia en este tipo de locuciones no es total, y tampoco proyectan una imagen idéntica; sin embargo, a partir de la presentación de la locución equivalente en la lengua del aprendiz y de la comparación reflexiva entre las dos imágenes, es posible identificar rasgos en común entre ambas (Detry 2009: 102-103). Por ejemplo, en la locución *gastar saliva*, con el significado de ‘hablar inútilmente’, la imagen que se deriva de la combinación *gastar + saliva* puede percibirse por el estudiante como desmotivada y, por lo tanto, ser irrelevante para su aprendizaje; sin embargo, al vincularla con la imagen que proyecta su equivalente *to waste one’s breath* (lit. gastar el aliento), probablemente empiece a percibirla como más familiar, al reparar en el parecido que existe entre las dos imágenes.

En la comparación, es importante sacar a la luz tanto las semejanzas como las diferencias que hay entre las imágenes (Detry 2009: 126). En las locuciones anteriores es posible identificar que las dos imágenes reflejan una situación en la que un individuo está consumiendo algo que, en la locución española, se identifica con la saliva y en la inglesa, con el aliento o la respiración. Conviene aprovechar el parecido entre ellas para activar en la mente del estudiante un proceso de asociación entre ambas imágenes que ayude a descifrar el fundamento metafórico subyacente (Detry 2009: 113) y, posteriormente, a retener mejor su significado. Efectivamente, “este tipo de conexión icónica [...] refuerza el vínculo entre la imagen extranjera y su interpretación metafórica puesto que esta última ya se encuentra naturalmente asociada con la EIM<sup>223</sup> en la mente del aprendiz” (Detry 2009: 103).

Al rasgo de la imagen cabe añadir que, en ocasiones, las locuciones equivalentes en lenguas diferentes comparten un mismo tema metafórico o metonímico, a pesar de sus realizaciones lingüísticas particulares, según las convenciones de cada lengua (Boers 2000a: 564). En los ejemplos anteriores, *gastar saliva* y *to waste one’s breath*, es posible identificar una misma metonimia, en la que se utilizan elementos involucrados en la actividad del hablar, como la saliva y la respiración, para referirse a la acción del hablar en sí misma. Además de esta metonimia, el verbo *gastar* (*to waste*) se emplea en ambos casos en sentido metafórico, puesto que no se trata exactamente de gastar aire y

---

<sup>223</sup> Según las abreviaturas empleadas por la autora, EIM corresponde a “expresión(-siones) idiomática(s) en la lengua materna (del alumno o locutor en general) semánticamente equivalente a una EIE” (Detry 2009: 7).

saliva, sino que, en la realidad, cuando emitimos sonidos al hablar, producimos saliva y exhalamos aire. A ello cabe añadir que, según Vanparys (1995: 29), en la locución inglesa el respirar se concibe como un recurso limitado que puede preservarse o gastarse, de ahí que pueda utilizarse tanto *to save one's breath* como *to waste one's breath*. La noción de 'gastar' induce un valor negativo en las locuciones, que metafóricamente aluden al consumo de un recurso valioso (Pauwels y Simon-Vanderbergen 1995: 63): la saliva en la locución española y el aire en la inglesa. Se trata de una estrategia ciertamente eficaz a nivel cognitivo puesto que permite al estudiante percibir como más próximas ciertas locuciones extranjeras, al ser consciente de los fundamentos –metonímicos y metafóricos en este caso– que comparte con las de su lengua (Detry 2009: 102).

Tal como muestra el estudio de Irujo (1986: 293-295), en la comprensión de este tipo de locuciones, al igual que en las locuciones totalmente equivalentes, los estudiantes suelen establecer generalizaciones a partir del significado del equivalente en su lengua materna, sin que las diferencias formales entorpezcan el proceso. En cambio, en la producción, las interferencias lingüísticas son verdaderamente significativas, ya que, cuando el estudiante percibe las semejanzas entre la configuración de la locución extranjera y la del equivalente en su lengua, intuye que puede hacer una transferencia directamente y tiende a ignorar las diferencias que existen entre ellas (Irujo 1986: 297-298). Como señalan Boers y Demecheleer (2001: 258), este tipo de interferencias se producen especialmente en los casos en que el estudiante percibe su lengua y la lengua que aprende como cercanas.

Hay que tener especialmente en cuenta las locuciones equivalentes que están formadas sobre la misma metáfora o metonimia, pero presentan un grado de convencionalidad y de frecuencia de uso diferente en cada lengua (Boers y Demecheleer 2001: 256-257). Es decir, hay ciertos temas metafóricos y metonímicos que, a pesar de ser compartidos por varias comunidades culturales, resultan más relevantes en algunas de ellas que en otras. En estos casos, Boers (2013: 213) propone que los estudiantes reflexionen sobre por qué un determinado dominio fuente es más recurrente en la lengua que aprenden en comparación con su lengua materna, una tarea que puede llevar a que se inicien debates sobre cuestiones culturales o históricas.

A modo de ejemplo, tanto el inglés como el francés tienen locuciones constituidas a partir de referencias a la comida (*to have egg on one face* –lit. tener huevo por la cara; fras. (*quedar*) *en ridículo*–); a la ropa, concretamente, a las partes de una prenda, como las mangas (*to laugh up one's sleeve* –lit. reírse en su manga; fras. (*reírse*) *para su capote*–), y a complementos como los sombreros (*to talk through one's hat* –lit. hablar a través del sombrero<sup>224</sup>–); así como a la navegación (*to take something on board* –lit. coger algo a bordo de un barco–). Sin embargo, los dos primeros temas – la comida y las mangas– resultan más productivos y rentables en la formación de locuciones francesas que los dos últimos –los sombreros y la navegación–, una circunstancia que, como demuestra el estudio de Boers y Demecheleer (2001), se traduce en unos mejores resultados por parte de los estudiantes franceses a la hora de interpretar las locuciones inglesas basadas en los dos temas que son más relevantes en su propia cultura. Estos resultados muestran, de nuevo, la influencia que ejercen la lengua y la cultura maternas en el aprendizaje de los fraseologismos y, de manera más concreta, apuntan a la necesidad de prestar una mayor atención a aquellas locuciones extranjeras cuyo fundamento metafórico o metonímico es poco común en la lengua del estudiante (Boers y Demecheleer 2001: 259).

En tercer y último lugar, existe otro grupo formado por locuciones que, al ponerse en comparación con sus equivalentes en la lengua materna de los aprendices, no presentan semejanzas en su forma, ni en la imagen ni en el fundamento metafórico o metonímico. Por una parte, una ausencia total de similitud formal y, por tanto, de conexión icónica puede dificultar la asociación de la locución extranjera con la de la lengua del estudiante, lo que, al mismo tiempo, puede obstaculizar tanto la inferencia de su significado como la eficacia de la tarea contrastiva (Detry 2009: 114). Por ejemplo, la locución española *pagar el pato* ('padecer un castigo no merecido o sufrir las consecuencias negativas de algo') presenta una configuración léxica completamente distinta a la de su equivalente inglés *to carry the can* (lit. llevar la lata), de ahí que las imágenes proyectadas no guarden prácticamente relación entre ellas, y resulte complicado para el estudiante percibir alguna conexión entre los dos fraseologismos que favorezca su aprendizaje.

---

<sup>224</sup> En español el equivalente de esta locución y de la siguiente no corresponde a un fraseologismo. *To talk through one's hat* significa 'to talk about something without understanding what you are talking about' y *to take something on board*, 'to understand or accept an idea or a piece of information'.



Por otra parte, también puede suceder que las locuciones equivalentes estén construidas sobre metáforas y metonimias diferentes en cada lengua, una circunstancia que, en ocasiones, se debe a que hay ciertos temas que pertenecen únicamente a una cultura en particular (Boers y Stengers 2008b: 357). En este sentido, contamos con numerosas locuciones españolas formadas a partir de metáforas y metonimias relacionadas con el mundo de la tauromaquia, cuya presencia en otras comunidades culturales es mucho menos relevante o prácticamente inexistente. Así, para describir el la situación o la actitud de una persona ante un hecho, en español pueden utilizarse locuciones como *conocer el percal* ('conocer bien a la persona o el asunto del que se habla'), *entrar al trapo* ('responder sin reflexionar a las provocaciones') y *ver los toros desde la barrera* ('presenciar una cosa o un acontecimiento sin exponerse a ningún riesgo o peligro'), cuyo origen se relaciona con el mundo del toreo, de manera que ciertas circunstancias cotidianas se conciben metafóricamente como las situaciones que tienen lugar en una corrida de toros. En cambio, en sus equivalentes ingleses: *to know what the score is* (lit. saber el resultado de un partido), *to go on the attack* (lit. atacar) y *to stand on the sidelines* (lit. estar en la línea de banda), respectivamente, la metáfora relativa a la tradición de los toros no tiene relevancia, puesto que, en este caso, no traspasa los límites de la cultura española. En su lugar, las locuciones inglesas se construyen a partir de una metáfora que relaciona la vida cotidiana con una competición deportiva, un ámbito de mayor peso social en la comunidad anglófono.

Este tipo de locuciones son las que más dificultades de aprendizaje conllevan, por la falta de conexión que existe con respecto a su equivalente, pero, al mismo tiempo, también son las que menos confusiones suscitan entre los estudiantes, por esa misma razón (Boers y Stengers 2008b: 358; Detry 2009: 127). Efectivamente, apenas se producen interferencias en su producción, ya que, al no presentar rasgos en común, el estudiante no activa su conocimiento de la locución de su lengua como apoyo para producir la locución extranjera (Irujo 1986: 295 y 298). A pesar de esta ausencia de conexión, Detry (2009: 127) recomienda que el docente intente establecer ciertos aspectos en común, teniendo en cuenta un tema general que las agrupe. En las locuciones anteriores, aunque la base metafórica sea distinta en cada lengua y la imagen que proyectan las locuciones equivalentes no sea idéntica, podría suscitarse una reflexión que pusiera de relieve los puntos en común de los fraseologismos en cuestión. Por ejemplo, las locuciones *ver los toros desde la barrera* y *to stand on the sidelines*

evocan una escena en la que un individuo se sitúa fuera del terreno donde se desarrolla la acción principal, bien sea una corrida de toros o un partido de fútbol o de tenis. El paralelismo de ambas escenas puede aprovecharse, asimismo, para relacionarlas con el significado de las locuciones, sacando a la luz el vínculo metafórico que se establece entre ocupar una posición externa (domino fuente de la metáfora) y la decisión de mantenerse al margen para no implicarse en un asunto (dominio meta).

Para terminar, conviene tener en cuenta que existe la posibilidad de que el profesor desconozca la lengua materna de los estudiantes, así como también que el grupo de estudiantes no sea monolingüe, sino que sus lenguas maternas sean distintas. Ninguna de estas circunstancias debe impedir que se adopte el enfoque contrastivo en el aula, ya que, como recomienda Irujo (1986: 298), puede animarse a los estudiantes a que realicen ellos mismos la tarea contrastiva. En cualquier caso, en una reflexión más o menos dirigida por parte del docente, las referencias a la lengua del estudiante pueden servir de instrumento de apoyo en el aprendizaje de los fraseologismos, pues permiten resaltar las semejanzas y reparar en las diferencias entre equivalentes fraseológicos. Lo que, en último término, puede ayudar a prevenir los posibles errores por interferencia y, además, repercutir positivamente en la comprensión y la retención (Detry 2009: 124): “la referencia a la EIM [...] permite la activación de un proceso asociativo entre lo conocido y lo desconocido que suele reforzar, por un lado, la comprensión y la memorización fraseológicas y, por otro, el establecimiento de un vínculo memorístico entre la iconicidad de la EIE y su dimensión figurada” (Detry 2009: 128).

### **2.3.2.2. Factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones**

Una vez expuesto el fundamento teórico sobre la enseñanza cognitiva de las unidades fraseológicas y su aplicación didáctica, a través de una serie de pautas metodológicas para la enseñanza de las locuciones desde esta perspectiva, este apartado está dedicado a analizar su grado de aplicabilidad y eficacia, en función de los distintos elementos implicados en un proceso de estas características. En las publicaciones sobre la enseñanza de la fraseología desde la Lingüística cognitiva<sup>225</sup>, hemos podido identificar un número considerable de factores que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar las bases metodológicas que se proponen. A continuación, la exposición de estos

---

<sup>225</sup> Destacamos especialmente las referencias en los trabajos de Beréñdi, Csábi y Kövecses (2008: 66), Boers y Lindstromberg (2008a: 34) y Boers *et al.* (2008: 205).

factores se organiza en tres direcciones, de manera que, primeramente, se abordan ciertos aspectos relacionados con las características del proceso de enseñanza y los objetivos que persigue; seguidamente, se examinan las particularidades de las locuciones objeto de aprendizaje; y finalmente, se considera el perfil de los estudiantes y sus necesidades.

#### **a. El proceso de enseñanza: características y objetivos**

Los beneficios asociados a adoptar un enfoque cognitivo en la enseñanza de las locuciones, en parte, se ven sujetos a algunas de las características que definen este proceso. Como ha quedado indicado anteriormente, desde la vertiente aplicada de la Lingüística cognitiva a la enseñanza de lenguas, se insiste en la necesidad de llevar a cabo un cierto grado de instrucción explícita sobre determinados aspectos de la lengua, con el propósito de que el estudiante sea realmente consciente de que se encuentra en una fase del aprendizaje en la que está adquiriendo nuevos contenidos (Boers, De Knop y De Rycker 2010a: 4 y 7; Boers y Lindstromberg 2008a: 33; Ellis 2008: 373).

Ahora bien, una vez que los contenidos han sido presentados –de manera más o menos explícita–, es necesario que el estudiante adquiera cierto nivel de autonomía en el aprendizaje de la lengua, de manera que sea capaz de aprovechar el conocimiento previo para potenciar la adquisición del nuevo. En lo que respecta al caso particular de las locuciones, no hay garantías de poder afirmar que los estudiantes aprovechan la información que han recibido sobre las metáforas y metonimias conceptuales cuando se encuentran ante nuevas locuciones, si no reciben instrucción explícita para ello (Boers 2011: 241-242; Boers y Lindstromberg 2008a: 33)<sup>226</sup>. Esta situación apunta a una falta de autonomía por parte del estudiante para transferir el conocimiento que tiene sobre la base metafórica y metonímica que motiva muchas locuciones y transformarlo en una

---

<sup>226</sup> Un estudio desarrollado por Kövecses y Szabó (1996) demostró, sin embargo, que los estudiantes que habían recibido formación sobre las metáforas conceptuales como mecanismos implicados en la creación de construcciones lingüísticas, como los *phrasal verbs*, obtuvieron mejores resultados al tener que producir nuevos *phrasal verbs* formados sobre las mismas metáforas, pero que no habían sido presentados previamente. Estos resultados fueron interpretados por los autores como una posible transferencia del conocimiento que los estudiantes tenían sobre la presencia de metáforas en determinados *phrasal verbs*, para, de manera autónoma, interpretar y utilizar correctamente las nuevas unidades que se les presentaban. Estos datos contrastan con los obtenidos en otros estudios similares, de ahí que Boers (2011: 243-244) valore la posibilidad de que los resultados del experimento de Kövecses y Szabó (1996) estuvieran condicionados por otros factores, como la posibilidad de que el grupo experimental tuviera un nivel de dominio de la lengua superior al del grupo control, y el factor suerte. El estudio experimental desarrollado por Kövecses y Szabó también forma parte de los reseñados en el capítulo 4 de esta tesis.

estrategia de aprendizaje, con el propósito de interpretar correctamente las locuciones nuevas que encuentra. Como consecuencia de ello, resulta cuestionable la eficacia de este enfoque en aquellos contextos en los que el estudiante no recibe instrucción directa por parte del docente. Sin embargo, al mismo tiempo, esta información es de utilidad para orientar investigaciones futuras sobre el planteamiento de técnicas y estrategias que fomenten la autonomía del estudiante, teniendo en cuenta que, para conseguir que las pautas metodológicas del enfoque cognitivo sean realmente provechosas para los estudiantes, es necesario que estos se sientan preparados para aplicarlas de manera autónoma como herramientas de apoyo en su aprendizaje (Boers 2001: 36).

En relación con la idea anterior, el tipo de tareas que se propone para el aprendizaje de las locuciones según el enfoque cognitivo, además de requerir, generalmente, instrucción explícita, se caracteriza por la gran cantidad de tiempo que precisa su realización y por la continua orientación que debe proporcionar el profesor a los estudiantes (Skoufaki 2008: 119). Las directrices metodológicas expuestas en el apartado anterior persiguen estimular en el aprendiz el desarrollo de un trabajo reflexivo, con un alto nivel de implicación cognitiva, a través de tareas como la inferencia de significados, la interpretación de imágenes mentales, la descodificación de metáforas y metonimias, y la formulación de hipótesis sobre determinados fenómenos relacionados con los fraseologismos. La realización de estos ejercicios, al contrario que los que fomentan un tipo de aprendizaje menos introspectivo, más repetitivo, más automático y más memorístico, no solo implica un alto consumo de tiempo, sino también la guía y la supervisión continuada del docente, lo que puede considerarse un inconveniente en términos prácticos.

Tras presentar algunos de los factores que influyen en la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza cognitiva de las locuciones, conviene abordar cuáles son los objetivos que se plantean. Es sabido que el aprendizaje de cualquier aspecto de la lengua, en nuestro caso, las unidades fraseológicas, conlleva una serie de objetivos que, a menudo, implican la adquisición de varias competencias y el dominio de más de una destreza. Las propuestas de base cognitivista para la enseñanza de las locuciones, al margen de los objetivos más generales señalados al comienzo del apartado 2.2.4. – identificación, comprensión, memorización y posterior utilización de las unidades (Ettinger 2008; Penadés Martínez 2012b)–, se concentran de manera especial en el

aspecto semántico de estos fraseologismos y van dirigidas particularmente a facilitar la comprensión y la memorización de sus significados (Boers 2011: 236-237). Por lo general, no se trabaja de manera específica la retención de la configuración formal de las locuciones, de ahí que la efectividad del enfoque incida mayoritariamente en el conocimiento de tipo receptivo, antes que en el productivo<sup>227</sup>:

[...] CS-driven learning is not the ideal preparation for *productive* tests. CS draws students' attention to the motivation behind the *meaning* of the figurative phrases rather than the precise words that make up the phrase. [...] After CS-style instruction, students tend to remember the meaning of idioms, but often fail to remember their exact lexical composition.

En relación con esto, Barcroft (2002: 324) sostiene que la efectividad de un determinado planteamiento didáctico depende del tipo de tareas que se proponen durante el proceso de enseñanza y de las que se utilizan posteriormente para evaluar el conocimiento que se ha adquirido. Así, si las primeras tareas que se plantean están dirigidas a trabajar el aspecto semántico de las unidades y activan un proceso de elaboración semántica, después deberán proponerse tareas que evalúen la adquisición de su significado; mientras que si, por el contrario, la propuesta didáctica se centra en las características formales de las unidades y promueven la elaboración estructural, convendrá evaluar la retención de la forma. Esta postura queda reforzada al mostrarse en consonancia con la teoría del *Transfer Appropriate Processing (TAP)*, sobre el funcionamiento de la memoria humana, según la cual los efectos mnemotécnicos dependen de la relación que existe entre el tipo de tareas que se han desarrollado durante la fase de estudio y durante la fase de examinación o evaluación.

Este autor, además, aborda las operaciones mentales que el estudiante lleva a cabo durante su proceso de aprendizaje a partir de los fenómenos de la elaboración semántica y la elaboración estructural. De acuerdo con el modelo sobre el *Type of processing–resource allocation (TOPRA)*, Barcroft (2002: 325 y 351-352) sostiene que la capacidad de procesamiento de los estudiantes es limitada, de manera que promover

---

<sup>227</sup> Sobre esta circunstancia, Boers (2011: 237) explica que, a pesar de la orientación semántica de las propuestas cognitivas, las tareas que se plantean también pueden incidir positivamente sobre la retención de los aspectos formales de las unidades, especialmente en aquellas combinaciones de palabras de poca extensión (como los *phrasal verbs*, por ejemplo) o que contienen palabras conocidas por los estudiantes. Como se comprueba más adelante, esta perspectiva no es compartida por otros autores, como Barcroft (2015: 67), quien insiste en los efectos negativos que puede tener centrarse exclusivamente en los aspectos semánticos de las unidades lingüísticas.

exclusivamente un procesamiento de la información de base semántica puede obstaculizar el aprendizaje de nuevas formas y, al contrario, centrar la atención del estudiante en los aspectos formales de la unidad lingüística facilitará el aprendizaje de la forma, a expensas de la comprensión y retención del significado. De ahí que el citado autor recomiende proponer tareas que impliquen activar un tipo de procesamiento u otro en función del objetivo que se persiga en el aprendizaje: asimilación de la forma o retención del significado<sup>228</sup>.

Al margen de esto último, centrando nuevamente nuestra atención en las características que presenta un modelo de enseñanza cognitiva sobre las locuciones, por una parte, las pautas metodológicas basadas en la iconicidad fraseológica se ocupan de trabajar la imagen mental asociada a una locución como representación de un concepto, y no de una forma léxica concreta (Boers *et al.* 2008: 205). Tal como señala Boers (2011: 244-245), una imagen puede activar en la mente del estudiante un concepto, que asociará automáticamente con una forma lingüística, siempre y cuando esté disponible en su lexicón mental y sea capaz de recuperarla; sin embargo, este proceso no garantiza que el estudiante recupere la forma exacta para materializar lingüísticamente el concepto, aunque tenga la imagen almacenada en su memoria. Por ejemplo, la interpretación literal de la locución *buscar una aguja en un pajar* ('empeñarse en encontrar a una persona o una cosa imposible o muy difícil de buscar'), a partir del significado de sus constituyentes, proyecta una imagen sobre la búsqueda de un objeto reducido, como una aguja, en un espacio amplio, como un pajar. Lo que, probablemente, active en la mente del estudiante el concepto de 'dificultad' asociado a esta situación. Esta asociación permite establecer generalizaciones en torno a la noción de 'complejidad o dificultad' y orientar al estudiante hacia la interpretación correcta del significado de la locución. Por el contrario, cuando se trata de saber utilizar la locución –en lugar de comprenderla– y, por tanto, de reproducir su configuración léxica, las ventajas de trabajar en torno a la imagen fraseológica resultan inciertas, puesto que no se atienden aspectos como los rasgos morfosintácticos de la unidad ni la selección de

---

<sup>228</sup> Aunque sus investigaciones abordan el aprendizaje de unidades léxicas simples, otros autores (Deconinck, Boers y Eyckmans 2010, 2017) sostienen la importancia de integrar los procesos de reflexión semántica y formal, y plantean trabajar el nexo motivacional entre la forma de la palabra y su significado, un tipo de motivación que hemos presentado de manera teórica en el primer capítulo (§1.7.2.). Concretamente, Deconinck, Boers y Eyckmans (2010: 110) comprueban que una propuesta metodológica basada en estos principios tiene efectos positivos en el aprendizaje tanto de la forma como del significado de las palabras, sin que ninguno de los dos aspectos sea aprendido a expensas del otro.

los elementos léxicos que la componen. De hecho, en este sentido, utilizar imágenes o dibujos puede llegar a producir cierta distracción en el estudiante y tener un efecto negativo sobre su aprendizaje (Boers 2011: 246; Boers y Lindstromberg 2006: 338; Doiz y Elizare 2013: 54).

Por otra parte, se ha reconocido la utilidad de esclarecer el fundamento metafórico y metonímico que motiva el significado de muchas locuciones para ayudar al estudiante a retenerlas de manera más eficaz. Este planteamiento, si bien favorece que, una vez memorizada la locución, el discente pueda recuperar su significado e interpretarla correctamente en momentos posteriores, gracias a que conoce la base conceptual que la motiva, no asegura que sea capaz de recuperar la forma exacta. Efectivamente, como Doiz y Elizare (2013: 53-54) señalan, no hay garantías de que, a partir de un tema metafórico dado, el estudiante produzca la forma lingüística correcta de la expresión metafórica, puesto que no existe una correspondencia exacta entre una metáfora conceptual y sus realizaciones concretas. En realidad, trabajar las metáforas y las metonimias como mecanismos cognitivos implicados en la formación de locuciones se identifica con un tipo de tarea que se desarrolla fundamentalmente en términos conceptuales, en tanto que la atención se concentra en la estructura conceptual de las unidades, más que en la estructura lingüística en la que aquellas se materializa, de ahí que los aspectos lingüísticos implicados en la reproducción de la forma exacta de la locución queden parcialmente desatendidos.

Se ha comprobado, pues, que existe una suerte de vacío en las aportaciones cognitivistas a la didáctica de las unidades fraseológicas en cuanto al tratamiento de sus aspectos formales, exactamente en lo que se refiere a cuestiones de tipo morfológico y de combinatoria sintagmática. Así se desprende, además, de lo señalado por Boers y Lindstromberg (2006: 336), quienes sostienen la necesidad de incentivar la explotación de los aspectos formales de los fraseologismos mediante tareas que se centren en la motivación fonológica (*form-form motivation*) y en los patrones de sonido que los estructuran<sup>229</sup>. Afortunadamente, en los últimos años las investigaciones sobre esta

---

<sup>229</sup> Siguiendo las aportaciones de Boers y Stengers (2008a: 65-66), conviene tener en cuenta que no resulta igual de frecuente en todas las lenguas encontrar patrones de sonido que se repiten en la formación de las unidades fraseológicas. Así, explican estos autores que las aliteraciones son más frecuentes en las lenguas de ritmo acentual, como el inglés, que en las lenguas de ritmo silábico, como el español. Más concretamente, la aliteración prototípica, esto es, la repetición de iniciales, se da con mayor frecuencia en las lenguas que suelen acentuar las sílabas iniciales de las palabras y tienen un orden oracional

cuestión se han incrementado con propuestas y estudios empíricos que examinan el potencial didáctico de centrarse en los patrones fonéticos de los fraseologismos. Concretamente, la atención del estudiante se dirige hacia los fenómenos de la aliteración, la asonancia y la rima de los componentes fraseológicos, de tal manera que, como resultado, se activa un proceso de elaboración estructural en la mente del discente con efectos mnemotécnicos altamente positivos (Boers y Lindstromberg 2008b: 329-330).

De acuerdo con Eyckmans y Lindstromberg (2017: 343), y tomando como base el enfoque conexionista, la activación de una palabra en la memoria del individuo puede dar lugar a que otras palabras se activen y, como resultado, se muestren disponibles tanto en el momento de procesarse como de producirse. Esta activación tiene lugar, especialmente, cuando las unidades lingüísticas están semánticamente relacionadas o son similares en su fonética. Los beneficios mnemotécnicos de la similitud fonética y de la repetición de patrones de sonido en el aprendizaje de unidades fraseológicas han sido demostrados en varias investigaciones. Algunas de las propuestas planteadas desde esta perspectiva (Boers y Lindstromberg 2005, 2008b; Boers y Stengers 2008a; Eyckmans y Lindstromberg 2017), se ocupan de la clase de las colocaciones y se revisan en los primeros apartados del capítulo cuarto de esta tesis doctoral.

En cualquier caso, la carencia a la que nos hemos referido anteriormente podría explicarse teniendo en cuenta varias consideraciones relacionadas con la concepción que la Lingüística cognitiva tiene sobre las unidades fraseológicas y sobre la manera de enseñarlas y aprenderlas. Por una parte, como queda recogido en el apartado 1.3., los estudios cognitivistas sobre los fraseologismos destacan su naturaleza conceptual como propiedad esencial, en tanto que una buena parte de ellos están formados sobre una base metafórica o metonímica articulada a partir de unos esquemas mentales que tenemos almacenados en nuestro sistema conceptual. Esta concepción de las unidades fraseológicas como unidades pertenecientes al plano conceptual, en parte, puede justificar la atención que se presta al aspecto semántico, en detrimento del aspecto formal, cuando se trata su enseñanza, pues es el análisis del significado –y no la forma–

---

relativamente fijo, como el inglés; por el contrario, son menos frecuentes en las lenguas que tienden a acentuar las últimas sílabas, permiten una mayor flexibilidad en el orden de posición de las palabras y presentan flexión verbal y nominal. En estos casos, como el español, las palabras son más largas y hay más distancia entre las palabras cuya inicial se repite.



el que se asocia directamente con el plano conceptual. Sin embargo, y retomando lo señalado al final del primer capítulo (§ 1.10.), es necesario volver a incidir en la idea de que reconocer que los fraseologismos poseen ciertas propiedades que los vinculan con el nivel conceptual no contradice su condición de unidades lingüísticas que, en consecuencia, pueden estudiarse desde un punto de vista lingüístico, debiendo analizar sus aspectos semánticos, pero también los morfológicos y los sintácticos.

Por otra parte, como también se ha indicado anteriormente, la Lingüística cognitiva apuesta por un tipo de aprendizaje que fomenta en el estudiante un procesamiento de la información adscrito al nivel profundo del procesamiento cognitivo. En el campo de la Psicología cognitiva y la adquisición de lenguas, son precisamente las tareas dirigidas a centrar la atención del estudiante en el significado de una unidad y en sus rasgos semánticos, mediante la elaboración semántica, las que se asocian con este tipo de procesamiento (Barcroft 2015: 60), mientras que las tareas basadas en el análisis de la configuración formal de las palabras, mediante la elaboración estructural, se vinculan con un nivel de procesamiento cognitivo más superficial (Barcroft 2015: 60). Este paralelismo entre, por un lado, el aspecto que se atiende en la reflexión lingüística (formal o semántico) y, por otro lado, el nivel de procesamiento implicado (bajo o profundo) puede servir de base para explicar por qué el modelo de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas según la perspectiva cognitiva, partidario de tareas que conllevan un procesamiento cognitivo profundo, se interesa especialmente por el aspecto semántico de las unidades fraseológicas. Esta última afirmación debe tomarse sin perder de vista, en ningún caso, que, tal y como ya hemos señalado, existen algunos estudios que atienden la enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos desde la Lingüística cognitiva, a partir del análisis reflexivo de los patrones fonéticos que se repiten formando aliteraciones y asonancias, con lo que se potencia, precisamente, la denominada *elaboración estructural*.

Lo expuesto en estos últimos párrafos nos lleva a pensar en la necesidad de complementar el planteamiento didáctico para el aprendizaje de las unidades fraseológicas según la perspectiva cognitiva, de manera que se aprovechen los beneficios del enfoque cognitivo en las tareas de comprensión y retención del significado y se amplíe su alcance hacia las tareas de asimilación de la forma para su posterior reproducción.

## b. Características de las locuciones

Otro de los factores que influye en el desarrollo de la didáctica de las locuciones según la perspectiva cognitiva tiene que ver con las características particulares de estas unidades<sup>230</sup>. Así, no todas las locuciones ofrecen las mismas posibilidades para trabajarse desde un punto de vista cognitivo, sino que la eficacia de este proceso está determinada, sobre todo, por el grado de transparencia que presenta cada locución, en cuanto a su aspecto semántico, y por varios rasgos relacionados con su aspecto formal. El nivel de transparencia puede definirse a partir de varios elementos, de entre los cuales, en esta ocasión, únicamente nos centramos, por una parte, en el nivel de iconicidad de la locución y, por otra parte, en la asociación con una metáfora o metonimia conceptual de uso común y recurrente, tanto en la lengua meta como en la lengua materna de los estudiantes<sup>231</sup>. Según los especialistas (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: 80; Boers 2000a: 563; Skoufaki 2008: 108), existe una relación directamente proporcional entre el grado de transparencia de una locución y el nivel de facilidad de su aprendizaje, de manera que cuanto más transparente es la locución, más fácil resulta aprenderla.

Con respecto a la iconicidad, no todas las locuciones ofrecen garantías de activar en la mente del estudiante la creación de una imagen a partir de la lectura literal de sus elementos. Por ejemplo, las locuciones *abrir la boca* ('hablar') y *poner por las nubes* ('alabar mucho a una persona o una cosa'), con un alto nivel de iconicidad, proyectan dos escenas muy claras y evidentes –independientemente del grado de idiomatidad de la locución y de la irrealidad que pueda suponer la escena, y al margen de que el discente conozca las palabras o no–, mientras que las locuciones *hacer caso* (1. 'prestar atención a una persona'; 2. 'dedicar atención a lo que dice una persona') y *llamar la atención* (1. 'resultar sorprendente a una persona'; 2. 'resultar atractivo a una persona');

---

<sup>230</sup> En este apartado, la influencia que las propiedades de las locuciones ejercen en su aprendizaje se aborda, fundamentalmente, desde el punto de vista de su reconocimiento, comprensión y memorización, y no tanto desde su producción. No obstante, se tiene en cuenta que las indicaciones que aquí señalamos pueden variar si se adopta una perspectiva de enseñanza-aprendizaje que tenga como objetivo la producción exacta de la forma de la locución. En relación con esta cuestión, Velázquez Puerto (2018: 43-46) recoge los errores más frecuentes que se producen, tanto en la comprensión como en la producción de unidades fraseológicas, a partir de algunas de sus propiedades semánticas y formales más destacadas.

<sup>231</sup> Pueden encontrarse referencias a los factores implicados en el grado de transparencia que presenta una locución en los trabajos de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 80), de Boers (2000a: 563 y 569, 2001: 41) y de este último autor junto con Demecheleer (2001) y Lindstromberg, Littlemore, Stengers y Eyckmans (2008: 190). Por su parte, la investigación de Detry (2009: 119) ofrece una lista con los criterios que, según la autora, determinan el nivel de transparencia de una locución.

3. ‘destacar o sobresalir’; 4. ‘reprender a una persona’), presentan baja iconicidad y resulta complicado crear una imagen a partir de la lectura de sus elementos –aunque estos sean conocidos–. Además, en las locuciones altamente icónicas, no todas las imágenes contribuyen con la misma efectividad a facilitar el aprendizaje de la locución. Así, trabajar la imagen asociada con *abrir la boca* permite acceder de manera más directa al significado de la locución que analizar la imagen de *poner por las nubes*, por el vínculo que existe entre la acción del hablar y la necesidad física de mover la boca, vínculo que, sin embargo, se muestra menos evidente entre el hecho de alabar a alguien y situarlo en un espacio como las nubes.

Es lógico pensar, y así lo señala Boers (2000a: 563), que resultan más fáciles de trabajar las locuciones con un alto nivel de iconicidad, pues evocan una imagen mental fácilmente asociable con su significado idiomático. Concretamente, según Detry (2009), la transparencia de la imagen facilita el reconocimiento de la metáfora o la metonimia subyacente a la locución, la comprensión de su significado y, en general, el aprendizaje de la unidad: “[el] carácter transparente o motivado de la imagen fraseológica, no sólo fomenta la descodificación de la metáfora y la comprensión idiomática, sino también influye positivamente en el proceso de aprendizaje general de la EIE” (Detry 2009: 110).

Además del nivel de iconicidad, los valores metafóricos y metonímicos de las locuciones también influyen en su proceso de aprendizaje, de manera que las locuciones cuya base cognitiva se identifica con una metáfora o metonimia conceptual, de uso común y recurrente en la lengua meta, presentan mayor facilidad para su aprendizaje (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: 80; Boers 2000a: 569), en comparación con las locuciones formadas por metáforas o metonimias independientes, cuyas realizaciones lingüísticas constituyen, generalmente, casos particulares. De acuerdo con la afirmación anterior, para un estudiante serían más accesibles locuciones como *cabere en la cabeza* y *entrar en la cabeza* (‘resultar comprensible a una persona’), *meter en la cabeza* (1. ‘convencer a una persona de una cosa’; 2. ‘imbuir o inculcar una cosa a una persona’), *quitar de la cabeza* y *sacar de la cabeza* (‘disuadir a una persona de una cosa’), y *tener muchos pájaros en la cabeza* (‘no tener juicio’), dado que es posible agruparlas bajo una misma metáfora: LA CABEZA ES UN RECIPIENTE, que locuciones como *cambiar de chaqueta* (‘cambiar de ideas o de partido por el propio interés’) o *ser uña y carne* (‘tener

una estrecha amistad con una persona’) en las que se identifica un valor metafórico de uso particular, sin ser, probablemente, generalizable a otras locuciones. Concretamente, en el primer ejemplo, el elemento *chaqueta* se utiliza metafóricamente para designar ciertas ideas o principios; y en el segundo, la disposición de la uña sobre la piel – inseparable, salvo por accidente– alude de manera metafórica a la buena relación de amistad entre dos personas.

Desde una perspectiva interlingüística, la existencia compartida de un mismo tema metafórico o metonímico en la lengua meta y en la lengua materna del estudiante constituye otro factor que facilita el aprendizaje (Boers 2000a: 563). Anteriormente, se han tratado de manera detallada los tipos de equivalencia entre locuciones según su conexión icónica y sus fundamentos metafóricos o metonímicos, de manera que en este punto únicamente queda remarcar la influencia de este último aspecto. En términos generales, las locuciones construidas a partir de metáforas y metonimias que también existen en la lengua del estudiante y han participado en la formación de las locuciones equivalentes, suelen presentar mayor facilidad para su aprendizaje, al menos de su comprensión (Boers 2000a: 563). Por ejemplo, es el caso de las ya mencionadas *tener en la punta de la lengua* y *subirse por las paredes*, con relación a sus equivalentes en inglés. Al margen de las realizaciones lingüísticas concretas de cada lengua, la correspondencia en la manera de conceptualizar metafóricamente la realidad en las dos comunidades de habla y la existencia de unos valores compartidos influye directamente en el aprendizaje de las locuciones en cuestión.

Por el contrario, las locuciones formadas por metáforas y metonimias que o bien no existen en la lengua del estudiante, o bien no participan en la formación de las locuciones equivalentes, pueden conllevar un mayor grado de dificultad, sobre todo si pertenecen exclusivamente a la cultura de la lengua meta (Boers 2001: 41), como sucede con las españolas *conocer el percal*, *entrar al trapo* y *ver los toros desde la barrera*. En este sentido, conviene recordar que, aunque las metáforas y las metonimias son mecanismos cognitivos de carácter, en cierto modo, universal, hay temas metafóricos y metonímicos que no traspasan las fronteras de una lengua y únicamente cobran sentido dentro de una cultura concreta.

Desde el punto de vista formal, también hay determinadas características de las locuciones que influyen en su proceso de aprendizaje, con efectos que pueden variar en

función de si se aborda un tipo de conocimiento receptivo o productivo. Algunas de estas propiedades ya han sido señaladas a lo largo del capítulo, sin embargo, conviene incidir en la importancia de la longitud de la unidad y la frecuencia de uso de sus palabras constituyentes (Eyckmans y Lindstromberg 2017: 346-347). Este último aspecto se relaciona, a menudo, con el grado de conocimiento que los estudiantes tienen de los rasgos formales de las palabras que constituyen los fraseologismos y, por lo tanto, con el nivel de dificultad que puede conllevar su aprendizaje. A ello, cabe añadir las características fonéticas que presenta el fraseologismo, tales como los patrones de sonido derivados de aliteraciones, asonancias y rimas, los cuales favorecen el aprendizaje en la medida en la que el docente dirige la atención del discente hacia estas particularidades (Eyckmans y Lindstromberg 2017: 357). Desde una perspectiva interlingüística, también debe tenerse en cuenta el nivel de semejanza formal que exista entre la locución extranjera y su equivalente en la lengua materna del estudiante (Boers, Lindstromberg y Webb 2014: 90), una cuestión que se ha abordado con detalle al final del apartado 2.3.2.1 (sección d)).

### **c. Perfil del estudiante**

Por último, el tercer elemento señalado se refiere al perfil de los estudiantes, sus necesidades y sus motivaciones. En un sentido general, Gómez Molina (2017: 94-98), haciéndose eco de otros autores como Lennenberg, Gardner y Skehan, destaca la influencia determinante que los factores individuales ejercen sobre el proceso de aprendizaje de una lengua. Entre estos, distingue factores de carácter cognitivo, como los estilos de aprendizaje, la aptitud y la capacidad de memoria; factores afectivos, como la motivación y la personalidad; y otros factores, como la edad.

Si acotamos esta primera aproximación al ámbito de la enseñanza de la fraseología, los factores relacionados con las características de los propios discentes también condicionan el nivel de éxito o fracaso al adoptar la perspectiva cognitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las locuciones. De entre los múltiples factores individuales implicados en todo proceso de aprendizaje, únicamente nos centramos en algunos que nos parecen particularmente relevantes en el marco de la enseñanza cognitiva de las locuciones. En primer lugar, con relación al perfil cognitivo y al estilo

de aprendizaje de los estudiantes<sup>232</sup>, los aprendices más activos y reflexivos pueden adaptarse con mayor facilidad al tipo de enseñanza planteado desde la Lingüística cognitiva, y en particular los que muestran un estilo de aprendizaje más visual suelen sacar mayor provecho de las técnicas basadas en trabajar la iconicidad fraseológica (Boers *et al.* 2008: 193). En este sentido, los estudiantes con mayor capacidad visual presentan una habilidad remarcable, a la hora de asociar las locuciones con sus imágenes mentales correspondientes, para almacenar tanto la información verbal como la gráfica en la memoria, mientras que los aprendices con un estilo de aprendizaje menos visual necesitan trabajar la iconicidad con mayor empeño e insistencia, mediante estímulos adicionales, para poder beneficiarse de sus ventajas (Boers *et al.* 2008: 194 y 206). Para este último tipo de estudiantes, los tratamientos pedagógicos centrados en explicaciones verbales sobre aspectos formales de los fraseologismos, como la repetición de sonidos en su estructura fonética mediante asonancias y aliteraciones, se presentan como una alternativa que favorece su proceso de aprendizaje<sup>233</sup> (Boers y Lindstromberg 2005: 227).

En segundo lugar, la actitud y la motivación del estudiante ante el proceso de aprendizaje determinan, en gran medida, el modo en que se desarrolla y los resultados que se obtienen. Así, los estudiantes que empiezan el aprendizaje de una lengua por iniciativa propia presentan un nivel mayor de motivación y se sienten más dispuestos a esforzarse para conseguir sus objetivos (Skoufaki 2008: 119). Además, según Boers (2011: 247), el tipo de enseñanza que se propone desde la Lingüística cognitiva suele resultar más interesante para los estudiantes con un perfil que se orienta hacia la reflexión lingüística y la curiosidad por ciertos aspectos del lenguaje y las lenguas, que para aquellos aprendices que únicamente aprenden la lengua con fines prácticos (por trabajo o por necesidad).

En tercer lugar, el nivel de competencia que el estudiante posee de la lengua meta también influye en las ventajas que pueden obtenerse de utilizar el enfoque

---

<sup>232</sup> Boers *et al.* (2008: 193) definen el perfil cognitivo de los estudiantes y su estilo de aprendizaje como el modo característico de cada individuo de organizar y procesar la información.

<sup>233</sup> Tal como explican Boers y Lindstromberg (2008b: 332-333) a partir de los resultados obtenidos en una prueba experimental, los estudiantes con un estilo de aprendizaje menos visual obtienen mejores resultados al ser evaluados sobre la retención de un conjunto de locuciones con aliteraciones que de locuciones sin esta característica. En cambio, en los estudiantes con un estilo de aprendizaje muy visual, no se observa ninguna diferencia en el nivel de retención de las locuciones que esté sujeta a la repetición de sonidos en el fraseologismo.

cognitivo en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones. Para Boers (2011: 247-248), la efectividad de usar este enfoque en los estudiantes que se encuentran en una etapa inicial de su aprendizaje resulta menor en comparación con la que puede tener en los estudiantes de niveles superiores, por tres razones fundamentalmente: 1) porque los aprendices presentan serias dificultades para comprender las explicaciones docentes, especialmente si se realizan en la lengua meta; 2) porque a menudo desconocen las palabras que componen las locuciones, lo que dificulta el aprendizaje de la locución en sí misma; 3) porque tienden a pensar que, por poseer un nivel de enseñanza inicial, no necesitan ser competentes en el dominio de unidades lingüísticas como las locuciones<sup>234</sup>. Aunque no esté directamente relacionado con la enseñanza cognitiva, es importante tener en cuenta el “trasfondo cognoscitivo” del discente, esto es, su bagaje cultural, el conocimiento previo de la cultura extranjera y el nivel de dominio de otras lenguas emparentadas con la que aprende (Velázquez Puerto 2018: 42).

Ha quedado demostrado en este último apartado que la efectividad de adoptar la perspectiva cognitiva en la enseñanza de las locuciones está condicionada por diversos factores, relacionados tanto con las propiedades intrínsecas de este tipo de unidades, como con aspectos externos, entre los que destacan las características del proceso de enseñanza y el perfil de los estudiantes. Es importante tener conocimiento de la existencia de estos factores, de cara a intentar reducir sus posibles efectos negativos sobre el aprendizaje, y, al mismo tiempo, proponer alternativas para maximizar el rendimiento que puede obtenerse de las aplicaciones del enfoque cognitivo en la enseñanza de las locuciones.

---

<sup>234</sup> En coherencia con este planteamiento, los resultados de un estudio llevado a cabo con estudiantes chinos que poseen un nivel bajo de competencia lingüística en inglés (Gao y Meng 2010) demuestran que la implementación de un modelo de enseñanza cognitiva basado en mejorar la conciencia metafórica no tiene efectos positivos en el aprendizaje del léxico figurado por parte de este grupo de estudiantes. Este experimento también se incluye entre los que revisamos en el cuarto capítulo de esta tesis.

### **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL CORPUS DE LOCUCIONES**



### 3.1. Presentación del corpus de locuciones

Los dos primeros capítulos de esta tesis, que tratan de manera teórica nociones clave en la investigación fraseológica de orientación cognitiva y en la enseñanza de los fraseologismos en ELE, dan paso a un tercer capítulo de carácter analítico y descriptivo. En él, se retoman algunos aspectos esenciales sobre la concepción cognitiva de las locuciones y su proceso de formación, tratados en el capítulo primero. Estos aspectos, en esta ocasión, se abordan desde una perspectiva analítico-descriptiva, a partir del análisis de un corpus bilingüe de locuciones. Primeramente, en el análisis cognitivo, se examinan los mecanismos cognitivos involucrados en el proceso de formación de las locuciones españolas (§ 3.2.3.1., § 3.2.3.2. y § 3.2.3.3.). A continuación, en el análisis contrastivo, los datos obtenidos sobre las locuciones del español se ponen en comparación con los de sus equivalentes en lengua inglesa (§ 3.3.3.1., § 3.3.3.2., § 3.3.3.3. y § 3.3.3.4.). Por último, los dos análisis terminan con la presentación de los principales resultados y una reflexión sobre el modo en que se comprende la actividad del hablar a partir de las unidades del corpus (§ 3.2.3.4 y § 3.3.3.5.).

El corpus objeto del análisis cognitivo en la primera parte de este capítulo se compone de 76 locuciones españolas<sup>235</sup>, extraídas del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (DICLOCVER) de Penadés Martínez (2002a). Todas las locuciones corresponden a la variedad geográfica del español peninsular, pertenecen a la clase de las locuciones verbales y se adscriben al campo semántico de ‘decir y hablar’, según la fuente lexicográfica arriba citada. La elección de este diccionario en particular está justificada por la finalidad didáctica que lo fundamenta, pues en él se incluyen las locuciones verbales que, en función de una serie de criterios coherentes y bien definidos, se consideran apropiadas para su enseñanza en el ámbito de ELE (§ 2.2.1.). Por su parte, las definiciones de las locuciones corresponden al *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DILEA) de la misma autora (en preparación), donde se revisan y, en algunos casos, se modifican las definiciones que recoge el diccionario anterior.

---

<sup>235</sup> No se contabilizan como locuciones distintas las variantes fonéticas o gramaticales que el DICLOCVER registra bajo la misma entrada. Entre estas, *decir lo que le viene a la boca* y *decir lo que se le viene a la boca*; *medir las palabras* y *medir sus palabras*; *no decir oste ni moste* y *no decir oxe ni moxe*; y *quitar la palabra de la boca* y *quitar las palabras de la boca*. Por el contrario, las locuciones con variantes léxicas, que el citado diccionario recoge en entradas distintas, como *irse por los cerros de Úbeda* y *salirse por los cerros de Úbeda*, sí se cuentan como locuciones independientes.

Del total de locuciones que el DICLOCVER registra para el campo conceptual de ‘decir y hablar’, han quedado excluidas de nuestra selección aquellas que, tras haber sido revisadas por la autora del diccionario, con el objeto de considerar su inclusión en el DILEA, no se ajustan a las características de nuestro corpus. Por una parte, no tenemos en cuenta las locuciones *coger por banda* y *pillar por banda* (‘abordar a una persona’), debido a que, con la definición que se les asigna en el DILEA y en función de los ejemplos encontrados, ya no pertenecerían al campo semántico del que nos ocupamos. Por otra parte, también se excluyen del corpus las unidades *decir para su capote* (‘hablar para sí mismo’) y *hablar como un libro (abierto)* (‘hablar con corrección y autoridad’), en tanto que *para su capote* y *como un libro (abierto)* podrían considerarse locuciones adverbiales que, en combinación con los verbos *decir* y *hablar*, forman las colocaciones complejas *decir para su capote* y *hablar como un libro (abierto)*. De manera similar, *dar cuenta* (‘informar’) y *dar parte* (‘notificar formal u oficialmente’) tampoco se contemplan en el corpus porque podrían clasificarse como colocaciones a partir de la acepción 1 de *cuenta* y de la 2 de *contar* en el DRAE, y a partir de la acepción 18 de *parte* del DRAE o de las acepciones 19 y 20 del DUE. Siguiendo el mismo razonamiento, se excluye del corpus, además, *cambiar impresiones*, porque puede considerarse una colocación, si se toman las acepciones 7 de *cambiar* y de *impresión* en el DRAE<sup>236</sup>. A esto cabe añadir que las locuciones *abrir la boca*, *decir esta boca es mía* y *soltar prenda*, aunque el DICLOCVER las recoge en su forma afirmativa, en nuestro corpus se incluyen como locuciones de polaridad negativa, con las formas *no abrir la boca*, *no decir esta boca es mía* y *no soltar prenda*, tal como las registra el DILEA.

La decisión de tomar el DICLOCVER como fuente lexicográfica de referencia para la confección del corpus presenta la ventaja de garantizar que las locuciones que se analizan son adecuadas para enseñarse en ELE y justifica la posibilidad de examinar las aplicaciones didácticas que se derivan de los resultados del análisis. Esta posibilidad se materializa en el capítulo 4 de esta tesis, que presenta el diseño de una propuesta didáctica para el aprendizaje de veinte locuciones extraídas del corpus analizado y

---

<sup>236</sup> La toma de decisiones que se describe no refleja una realidad inusual; más bien al contrario. Aznárez Mauleón (2006c: 41 nota 17) se hace eco de las discrepancias que existen dentro de la investigación fraseológica metalingüística sobre la denominación de ciertas expresiones, bien como locuciones, bien como colocaciones complejas, formadas por un verbo seguido de una locución adverbial.

describe su puesta en práctica a través de un estudio experimental (§ 4.3. y los subapartados que incluye). No obstante, al mismo tiempo, la decisión de confeccionar un corpus basado en la consulta del DICLOCVER presenta la desventaja de que un número considerable de fraseologismos relacionados con el campo semántico de ‘decir y hablar’, pertenecientes a la clase de las locuciones o una clase distinta, quedan desatendidos. Esto conlleva, entre algunas de sus consecuencias, que los resultados del análisis cognitivo no puedan tomarse como una representación exacta y completa de la realidad fraseológica metalingüística del español. Para tal propósito, convendría, naturalmente, ampliar el número de fraseologismos que se analizan, además de complementar los datos que se obtienen de este análisis con las aportaciones de estudios analíticos similares, desarrollados previamente (Aznárez Mauleón 2006a; Fernández Bernárdez 2002, 2005; Gutiérrez Pérez 2010; Larreta Zulategui 2001; Olza Moreno 2011b).

El DICLOCVER, en su séptimo apéndice, “Locuciones registradas por campos conceptuales”, distingue un total de 28 campos conceptuales en los que se distribuyen las locuciones registradas en él, en función de la idea o el concepto que expresan, una tarea, según la autora, no exenta de complejidad y dudas (Penadés Martínez 2002b: 107-108). De entre los campos conceptuales establecidos en el diccionario citado, tal como se adelantaba, se ha decidido analizar las locuciones correspondientes al de ‘decir y hablar’, por varios motivos y en función de diversos criterios. En primer lugar, dada la amplitud y universalidad intrínsecas al ámbito de la comunicación lingüística, así como la multiplicidad de nociones relacionadas con la actividad del hablar, el conjunto de locuciones que incluye este campo semántico es relativamente numeroso, en comparación con el de los otros campos recogidos en el DICLOCVER. Valoramos positivamente esta circunstancia, en tanto que favorece que los resultados derivados del análisis, por la cantidad de locuciones que comprende, puedan reflejar, lo más fielmente posible, la manera en que diferentes aspectos del hablar se entienden y se expresan a partir de una parte de la fraseología española.

En segundo lugar, el estudio del léxico y la fraseología referidos a la actividad lingüística constituye una esfera bien definida en la investigación sobre el metalenguaje en español, tal como se comprueba en la bibliografía existente sobre el tema (§ 3.2.1.1.). Puede considerarse, así pues, que la existencia de un corpus de investigaciones previas

sobre el metalenguaje y su manifestación a través de las unidades fraseológicas respalda el interés que suscita seguir profundizando en su estudio. Concretamente, en esta tesis, la continuación de estas investigaciones se materializa en el análisis que desarrollamos de las 76 locuciones españolas y sus equivalentes ingleses, desde un enfoque cognitivo que se combina con la perspectiva contrastiva.

En tercer lugar, relacionado con lo anterior, la actividad lingüística se muestra inherente a la condición humana y, en consecuencia, el ‘decir’ y el ‘hablar’ se presentan como acciones con una base biológica, producto de la puesta en funcionamiento de un conjunto de facultades cognitivas propias del ser humano. Esta aproximación a la actividad del hablar distingue en ella un fundamento universal que, tratado con detenimiento en el apartado 3.3.1., favorece el desarrollo de estudios que ponen en comparación distintas lenguas a partir de enfoques metodológicos en línea con las ciencias cognitivas.

En cuarto y último lugar, desde una perspectiva aplicada a la didáctica del español, en la elección de este campo conceptual, se ha tenido en cuenta que el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes 2006) contempla la enseñanza de una serie de exponentes lingüísticos, en forma de contenidos léxicos y gramaticales, relacionados con la actividad verbal. Estos exponentes se organizan en los inventarios lingüísticos correspondientes a funciones comunicativas como “expresar que no se acuerda”, por lo que se refiere a la locución *tener en la punta de la lengua*, y “pedir a alguien que guarde silencio”, por lo que se refiere a *cerrar la boca*<sup>237</sup>, ambas locuciones asignadas al nivel C1 en las secciones 2.26. y 6.23., respectivamente, del apartado “5. Funciones”. Este documento también contempla, en el nivel C2, la enseñanza de otras unidades fraseológicas del campo semántico de ‘decir y hablar’, como exponentes lingüísticos para designar nociones relativas a la “expresión verbal” (sección 7.2. del apartado “8. Nociones generales”), y de tácticas y estrategias pragmáticas para la expresión de “significados interpretados” como de carácter metafórico (sección 1.8. del apartado “6. Tácticas y estrategias pragmáticas”). El primer inventario incluye las locuciones *dar cuerda*, *irse por peteneras*, *sacar a colación* y otras muchas, mientras que el segundo aporta la unidad *tirar de la lengua*, junto con otras metáforas lingüísticas pertenecientes a campos conceptuales distintos al que nos concierne.

---

<sup>237</sup> Exactamente, el *Plan Curricular* recoge esta locución en la forma imperativa ¡cierra la boca!

En la misma línea de la idea anterior, García Ortega (2016) ofrece una clasificación semántica de las locuciones verbales incluidas en el DICLOCVER a partir de las nociones específicas que se detallan en el apartado “9. Nociones específicas” del *Plan Curricular*. Esta autora vincula las locuciones pertenecientes al campo conceptual de ‘decir y hablar’, según el diccionario citado, con las “relaciones personales” (sección 4), concretamente con las secciones relativas a las “relaciones familiares” y las “relaciones sociales”, en los niveles B1, B2 y C1 (secciones 4.1. y 4.2.). Pensamos que esta clasificación puede justificarse a partir de la idea de que, cuando una persona habla, siempre lo hace con alguien –excepto en los casos en que uno habla para sí mismo–, lo que implica la existencia de algún tipo de relación familiar o social entre los interlocutores, aunque únicamente se manifieste en el momento del acto de comunicación. No obstante, llama la atención la falta de relación semántica entre las locuciones metalingüísticas que se organizan en torno a esta noción y otras locuciones que pertenecen a campos semánticos diferentes y que la autora también incluye en esta clasificación, a pesar de tener un significado que no guarda relación con el de las locuciones metalingüísticas; es el caso de las locuciones *meter un gol* (‘engañar a una persona’) y *ni pinchar ni cortar* (‘no tener influencia en un asunto’). Igualmente, una buena parte de los exponentes lingüísticos que el *Plan Curricular* incluye en los inventarios correspondientes a las secciones 4.1. y 4.2. (por ejemplo, *estar prometido*, *ser el cabeza de familia* y *tener un idilio*) tampoco se relacionan con las locuciones del campo semántico de ‘decir y hablar’, excepto algunos verbos como *regañar* y *seducir* o *ligarse* [a alguien], que sí guardan cierta relación con la actividad del hablar. Concretamente, se puede vincular *regañar* con la locución *dar el cante* (‘reprender a una persona’) y *seducir* o *ligarse* [a alguien], con *echar los tejos* y *tirar los tejos* (‘insinuar a una persona el amor que se le tiene’).

Por otra parte, el DICLOCVER, tal como ha quedado indicado al final del apartado 2.2.1. de esta tesis, aporta información sobre el nivel al que corresponde la enseñanza de las locuciones, asignando cada unidad a un nivel: intermedio (B1), avanzado (B2) o superior (C1). Este tipo de información, si bien no se atiende específicamente en el desarrollo del análisis de la tesis, sí resulta útil de cara a la aplicación didáctica que de este se deriva, presentada en el capítulo 4, pues permite seleccionar las locuciones concretas que han de incluirse en la prueba experimental, en función del nivel de los estudiantes a los que va dirigida. Otros datos incluidos en los

artículos lexicográficos sobre la combinatoria sintagmática de las locuciones también se tienen en cuenta en el desarrollo del análisis, sobre todo en la parte dedicada al contraste de las unidades de las dos lenguas puestas en relación, el español y el inglés.

La constitución del corpus objeto de análisis en esta investigación se completa con los equivalentes ingleses correspondientes a las locuciones españolas seleccionadas, y con esto se alcanza un total de 132 unidades analizadas<sup>238</sup>. Las pautas metodológicas que se han seguido en el establecimiento de los equivalentes se ciñen a la consulta lexicográfica de diccionarios bilingües que ponen en relación la lengua española y la inglesa<sup>239</sup>. Por una parte, se han consultado diccionarios del español y el inglés general, como el *Collins English-Spanish Dictionary* (CODIC) (Collins), *The Oxford Spanish Dictionary/Gran diccionario Oxford* (TOSDI) (Galimberti Jarman y Russell 2003) y los *Oxford Dictionaries Online English-Spanish* (OXDICON) (Oxford University Press); por otra parte, se ha tenido en cuenta, en principio, el *Diccionario bilingüe de modismos inglés-español, español-inglés* (DIBIMOD) de Sánchez Benedito (2012: 11), que está dedicado exclusivamente a la parcela fraseológica de estas dos lenguas, en concreto a los denominados *modismos*, término con el que el autor se refiere a “toda expresión que significa algo distinto a lo que las palabras que la componen parecen indicar”<sup>240</sup>.

La elección de estos diccionarios no solo está justificada por su calidad, reconocida tanto en el ámbito lexicográfico como en el mundo editorial, sino por las garantías que ofrecen de ser un reflejo del uso actual de la lengua y de sus continuos cambios. Esta última circunstancia se refiere, especialmente, a los diccionarios

---

<sup>238</sup> El número de unidades inglesas analizadas es menor en comparación con el de las locuciones españolas porque, en ocasiones, dos o más fraseologismos del español tienen el mismo equivalente en inglés. Además, hay cinco locuciones españolas para las que no hemos encontrado un equivalente en la lengua inglesa. Esta última cuestión se explica con más detalle antes de describir los resultados del análisis cognitivo-contrastivo (§ 3.3.3.5.).

<sup>239</sup> Resulta complicado establecer con exactitud la variedad diatópica del inglés a la que pertenecen los equivalentes ingleses, dado que no se han encontrado indicaciones sobre esta cuestión en las introducciones de los diccionarios consultados. Se observa que, en algunos artículos lexicográficos, la forma inglesa se acompaña de una marca que señala su pertenencia a la variedad del inglés americano. Esto nos hace pensar que, mayoritariamente, estos diccionarios atienden el inglés británico, puesto que, además, las editoriales cuentan con publicaciones de diccionarios dedicados exclusivamente a la variedad del inglés de los Estados Unidos. En cualquier caso, conviene resaltar que OXDICON deja constancia, en su presentación, de que esta obra lexicográfica representa el desarrollo de buena parte de las variedades del inglés en todo el mundo.

<sup>240</sup> Aunque en el proceso de confeccionar el corpus bilingüe hemos consultado este diccionario, finalmente no hemos incluido ningún equivalente de los que aporta. El motivo de esta decisión es que no recoge muchas de las locuciones españolas de nuestro corpus y, en consecuencia, para agilizar la búsqueda de equivalentes y la confección del corpus bilingüe, hemos optado por utilizar solo la información de los otros diccionarios que hemos citado.

electrónicos que, gracias a las características del soporte digital, pueden actualizarse con frecuencia mediante la incorporación de nuevas palabras, definiciones y equivalentes de traducción, en función del uso y la evolución de las lenguas<sup>241</sup>. Igualmente, en la elección de estas fuentes lexicográficas también se ha tenido en cuenta el concepto que manejan de equivalencia traductológica, un aspecto que tratamos de manera independiente y detallada en el apartado 3.3.1.1. de este capítulo.

Para la constitución del corpus bilingüe, los equivalentes se seleccionan, por orden de preferencia, primero, de *The Oxford Spanish Dictionary/Gran diccionario Oxford* (TOSDI) (Galimberti Jarman y Russell 2003); después, de los *Oxford Dictionaries Online English-Spanish* (OXDICON) (Oxford University Press); y, por último, del *Collins English-Spanish Dictionary* (CODIC) (Collins). Cuando la locución española no está registrada en el primer diccionario, o este la recoge junto con un equivalente que, por los ejemplos, tiene un significado que no se ajusta al expresado por la locución española, se consulta el equivalente que ofrece el segundo diccionario y, si se repiten las circunstancias descritas, se recurre al tercero. Los equivalentes ingleses que se aportan como ejemplos a lo largo del capítulo también se establecen a partir de la consulta de estos diccionarios, siguiendo el orden indicado. Por su parte, las definiciones de estos equivalentes, sean unidades fraseológicas o unidades léxicas simples, se han extraído de la versión monolingüe inglesa de OXDICON.

Dos anexos al final de la tesis van dedicados a recopilar el corpus completo, organizado en función de diferentes criterios. El Anexo I recoge las locuciones españolas por orden alfabético, acompañadas de sus definiciones. Y el Anexo II registra, alfabéticamente, las locuciones españolas con sus correspondientes equivalentes en lengua inglesa.

---

<sup>241</sup> Concretamente, en OXDICON, se deja constancia de ello en la sección dedicada a describir el proceso de creación de sus diccionarios; exactamente, se explica que: “our dictionary programmes constantly monitor the use of language so that our experts can identify and record the changes taking place. The result is dictionaries which give a window on to how language is used today”. Por su parte, el CODIC ofrece una sección titulada “Latest word submissions” con las palabras que van introduciéndose en el diccionario a partir de las sugerencias de los usuarios.

## **3.2. Análisis cognitivo**

### **3.2.1. Fundamento teórico**

El planteamiento de este análisis parte de una aproximación a la fraseología como un fenómeno que, según Aznárez Mauleón (2006b: 3), no se entiende solo como una parte esencial en el sistema de la lengua, sino que se reconoce como un mecanismo con un estatus psicolingüístico que tiene un papel fundamental en la cognición. Desde esta perspectiva, prosigue la autora, las teorías cognitivas nos ofrecen herramientas muy valiosas para desarrollar estudios fraseológicos que, además, permiten comprender la aparente anomalía e irregularidad de las unidades fraseológicas. En una línea similar, González Aguilar (2005: 149) asegura que las unidades fraseológicas, por encima de cualquier tipo de unidad lingüística, reflejan el modo en que se comprende y categoriza el mundo exterior a través de la lengua; esto es, “suelen ser signos motivados, que se apoyan en una forma de ver y de entender el mundo circundante”. De ahí, el estatus psicolingüístico que se les reconoce.

De estas afirmaciones se desprende que las unidades fraseológicas constituyen una representación lingüística del modo en que el hablante comprende y estructura conceptualmente determinados eventos de la realidad mediante la activación de una serie de mecanismos cognitivos que, junto con un proceso de evolución lingüística que culmina en la institucionalización de la unidad, explican su estabilidad formal y la idiomatidad del significado fraseológico. Pero, no solo eso, el interés de este tipo de análisis queda reflejado en la siguiente afirmación de Timofeeva (2012a: 188), según la cual, “la tarea de desvelar los procedimientos conceptuales que sustentan los vínculos motivacionales de las UF se presenta como esencial, pues permite afinar considerablemente la descripción de la semántica fraseológica”.

Concretamente, desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva, los mecanismos cognitivos que fundamentan la formación de muchas locuciones y, al mismo tiempo, motivan sus significados, se identifican sobre todo con metáforas y metonimias conceptuales (§ 1.8.1., § 1.8.2. y § 1.8.3.). La constitución de estos mecanismos se apoya, a su vez, en la existencia de esquemas de imagen, “estructuras básicas de la cognición” (Gutiérrez Pérez 2010: 18), surgidas de la experiencia física y la interacción con el entorno, que actúan como patrones cognitivos recurrentes en la conceptualización



de la realidad y el lenguaje. Estas estructuras preconceptuales subyacen, como acaba de indicarse, a una parte importante de las metáforas y las metonimias conceptuales (Goschler 2005: 34), las cuales, como se comprueba en el análisis, constituyen la base figurativa de muchos fraseologismos. Por ejemplo, las locuciones del corpus *escapar por la tangente e irse por los cerros de Úbeda*, cuya base conceptual se explica a partir de una concepción espacial de la actividad lingüística, se forman sobre esquemas de imagen correspondientes a las nociones de ORIGEN, DESTINO, TRAYECTO y DIRECCIÓN, y a la relación CENTRO-PERIFERIA<sup>242</sup>. Estos esquemas de imagen se organizan creando estructuras metafóricas más complejas, a partir de las cuales los intercambios comunicativos pueden representarse mentalmente como trayectos en los que el sujeto se mueve o, más concretamente, de los que se desvía.

Por el hecho de participar en la formación de muchas locuciones, las metáforas y metonimias conceptuales se reconocen, parcialmente, como responsables del proceso de transposición semántica que las locuciones experimentan en la constitución de su significado fraseológico. Así pues, siguiendo a Corpas Pastor (1996: 121-125), esta funcionalidad asociada a las metáforas y metonimias las convierte en mecanismos esenciales para describir el fundamento que motiva el vínculo conceptual entre la configuración formal de un fraseologismo –y la lectura literal de la combinación de sus elementos– y el significado que expresa. De ahí que sean una pieza clave en el análisis de la motivación fraseológica.

Concretamente, Olza Moreno (2011b: 109) utiliza la denominación de *motivación figurativa* para referirse a la carga motivacional que subyace al significado de cada unidad, y la identifica con “los patrones metafóricos y metonímicos responsables del contenido idiomático de cada fraseologismo”. Basándose en la idea de que el grado de idiomatidad de un fraseologismo es inversamente proporcional al de su motivación, esta autora establece que el factor de la idiomatidad determina, en parte, que el análisis de la base figurativa de una locución resulte más o menos transparente y accesible, esto es, que, en sincronía, la unidad se perciba como más o

---

<sup>242</sup> Basándose en obras clásicas de Lakoff (1987) y Johnson (1987), Langlotz (2006a: 63-64) se refiere al esquema del PATH, que traducimos como TRAYECTO, como una estructura preconceptual que aglutina otros esquemas de imagen, como la DISTANCIA y la DIRECCIÓN. Este patrón cognitivo esquemático, que se encuentra presente en acciones básicas como andar de un punto a otro, lanzar una pelota o golpear a alguien, adquiere una importancia destacada, como se verá más adelante, en las locuciones del corpus que conceptualizan la actividad lingüística como una actividad física que implica cierto movimiento en el espacio.

menos motivada (Olza Moreno 2011b: 112). Así, se establece que el nivel de transparencia del vínculo motivacional influye, a su vez, en las posibilidades de identificar con claridad, desde una perspectiva sincrónica, los mecanismos cognitivos implicados en la formación fraseológica.

De lo anterior se deduce que, en consecuencia, las locuciones con una base figurativa transparente y un grado bajo de idiomática favorecen el desarrollo de análisis sincrónicos completos sobre su motivación. Por el contrario, cuando la motivación de la locución se ha perdido con el paso del tiempo y, por lo tanto, la unidad resulta inmotivada en sincronía y arbitraria en su comportamiento actual, la tarea de examinar los esquemas figurativos que subyacen se vuelve más compleja (Saracho Arnáiz 2015: 97). En este sentido, Timofeeva (2012a: 139) puntualiza, muy acertadamente, que la imposibilidad con la que podemos encontrarnos a la hora de definir las “operaciones reinterpretativas” que dieron lugar al nivel de opacidad semántica del fraseologismo, no implica que no existieran en diacronía. De hecho, si tenemos en cuenta que “estas expresiones han pasado de lo relativamente motivado en la diacronía [...] a lo más o menos opaco en la sincronía” (Aznárez Mauleón 2006a: 24), el estudio de los elementos implicados en su formación precisa de análisis diacrónicos que incluyen la investigación de su origen etimológico. Esta circunstancia es, especialmente, frecuente en las locuciones más idiomáticas, que presentan un grado de motivación bajo o nulo, o están basadas en elementos propios de la cultura en la que se enmarcan.

Junto con lo anterior, debe tenerse en cuenta que la formación de todas las locuciones no puede explicarse exclusivamente a partir de la actuación de mecanismos como las metáforas y metonimias conceptuales, sino que es necesario dirigir la atención hacia un tipo de conocimiento conceptual que actúa en un nivel menor de abstracción, así como a los elementos culturales que pueden verse implicados en este proceso (Dobrovols’kij 2007; Timofeeva 2012a). Además, existen locuciones formadas a partir de conceptos o esquemas metafóricos y metonímicos que, en palabras de Gutiérrez Pérez (2010: 71), “son puramente culturales y son el fruto de la tradición, la educación y el folklore”. Este tipo de fraseologismos se identifica con la noción de ‘culturema’ de Pamies *et al.* (2015) (§ 1.9.1.) y está ejemplificado en nuestro corpus en locuciones

como *pelar la pava* ('estar de conversación dos novios'), cuyo proceso de formación se describe a partir de una narración de origen andaluz.

Desde la perspectiva expuesta, en definitiva, las unidades fraseológicas se describen como el resultado de un proceso diacrónico de cambio semántico, mediante metáforas y metonimias (Aznárez Mauleón 2006a: 24) y otros tipos de conocimiento conceptual y cultural, motivo por el cual algunos investigadores, como Olza Moreno (2011b: 110), defienden el interés que suscita el estudio diacrónico de las unidades fraseológicas. Al fin y al cabo, tal como ya se ha explicado en el apartado 1.7.2., la Lingüística cognitiva no comparte la visión dicotómica que tiende a adoptarse al presentar la sincronía y la diacronía como dos perspectivas opuestas en el estudio lingüístico, en general, y en el de la motivación fraseológica, en particular. Por el contrario, respalda la complementariedad de ambos enfoques, un principio básico que tenemos en cuenta al llevar a cabo el análisis cognitivo del corpus.

### **3.2.1.1. La fraseología metalingüística en la Lingüística cognitiva**

En el marco de la investigación sobre el metalenguaje en español, destaca el proyecto "Lo metalingüístico en español. Estudio semántico, discursivo, fraseológico, sintáctico y sígnico. Aplicaciones en la enseñanza del español"<sup>243</sup>, en el que la línea de trabajo enfocada al campo de la fraseología metalingüística ha nutrido este ámbito con contribuciones de autores como Aznárez Mauleón (2005, 2006a, 2006b, 2006c), Fernández Bernárdez (2002, 2005), González Aguilar (2005), González Ruiz y Loureda Lamas (2001-2002) y Olza Moreno (2006). En nuestro estudio, el término de *unidad fraseológica metalingüística* se utiliza en un sentido equivalente al planteado en los trabajos que acaban de citarse, de manera que, bajo esta denominación se incluye todo fraseologismo que o bien contiene un verbo de habla, como *decir*, *hablar*, *mentar*, etc., o bien se refiere a la realidad del lenguaje y alude a algún aspecto de la actividad lingüística (Aznárez Mauleón 2006b: 2; González Ruiz y Loureda Lamas 2001-2002: 274-275). Según estos dos últimos autores, en las unidades que se incluyen en este segundo grupo, el elemento que se relaciona con el lenguaje suele representarse con lexemas metalingüísticos, como el nombre *palabra*, o con referencias a partes del

---

<sup>243</sup> El proyecto se ha desarrollado en la Universidad de Navarra y en la Universidade da Coruña, con el soporte económico del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2002-00801).

cuerpo humano que participan en la actividad del hablar, mediante los lexemas *boca* o *lengua*. El corpus de locuciones de que disponemos se compone de unidades de las dos clases indicadas: por una parte, las locuciones *decir una cosa por otra* ('mentir') y *hablar por hablar* ('hablar sin fundamento o sin sentido') son ejemplos de la primera, y, por otra parte, *cerrar la boca* ('callarse') e *irse de la lengua* ('decir lo que no se debía o no se quería decir') constituyen una muestra de la segunda.

El estudio de la fraseología metalingüística, como el de cualquier otra parcela fraseológica, puede desarrollarse con objetivos distintos desde múltiples perspectivas. Entre estas, González Ruiz y Loureda Lamas (2001-2002: 275) destacan la, por entonces reciente, línea de análisis interesada en los procesos metafóricos involucrados en la creación de fraseologismos con un significado metalingüístico, una línea de trabajo que se relaciona directamente con los objetivos de nuestro análisis (§ 3.2.2.). Conviene matizar, en este sentido, que el alcance del análisis que planteamos va más allá de descubrir los procesos de carácter metafórico implicados, pues tiene en cuenta todo tipo de mecanismo cognitivo que, a partir de la experiencia y con influencia del componente cultural de las lenguas, participa en la formación de las locuciones metalingüísticas del corpus.

En este marco, en el que convergen, de un lado, la fraseología metalingüística como objeto de estudio y, de otro, la Lingüística cognitiva como perspectiva metodológica, destacamos el planteamiento de dos propuestas sobre el modo en el que la comunicación verbal se entiende y se representa mentalmente de manera metafórica. Estas dos propuestas se toman como herramientas de análisis de nuestro corpus y, a partir de ellas, se explica buena parte de las locuciones que se examinan. La primera de las propuestas planteadas se relaciona con la denominada *metáfora del conducto* (*conduit metaphor*) de Reddy (1979), mientras que la segunda se refiere a una concepción del hablar en la que esta actividad se entiende y se estructura a partir de una acción que implica movimiento en el espacio (Vanparys 1995).

#### - **Propuesta 1. Metáfora del conducto**

Según la metáfora del conducto, la comunicación se entiende como un proceso de transferencia en el que la lengua, en su naturaleza de código lingüístico, actúa como una especie de transmisor de los pensamientos y sentimientos de un hablante a su

interlocutor. En este proceso, las palabras y los enunciados lingüísticos funcionan como recipientes en los que el hablante introduce lo que piensa y lo que siente, como si de un objeto se tratara, con el fin de transmitirlos al interlocutor. Este, finalmente, se ocupa de extraer del recipiente, esto es, de las palabras, la información (Reddy 1979: 286-288).

El modelo de Reddy distingue dos posibles aproximaciones desde las que abordar la comunicación en términos metafóricos, las cuales reciben la denominación de *marco principal (major framework)* y *marco secundario (minor framework)*. De acuerdo con el marco principal, las ideas se encuentran siempre contenidas en una entidad física (un recipiente) que se identifica, bien con la cabeza del hablante, bien con las palabras que este pronuncia para transmitir su mensaje. Se explican, a partir de este marco, expresiones referidas a la actividad lingüística constituidas a partir de estas cuatro categorías:

- a. La lengua funciona como un conducto que transfiere los pensamientos de una persona a otra sobre la base de la corporalidad: *dar una idea y hacer llegar una idea*<sup>244</sup>.
- b. Para hablar y escribir, los individuos introducen los pensamientos y los sentimientos dentro de las palabras: *convertir los pensamientos en palabras y llenar las palabras de sentimiento*.
- c. Las palabras se ocupan de llevar a cabo la transferencia de los pensamientos y sentimientos del individuo, y los transmiten al resto de individuos: *mostrar una idea o pensamiento y verbalizar una idea o pensamiento*.
- d. Al escuchar o leer, los individuos extraen los pensamientos y sentimientos contenidos en las palabras: *extraer una idea y sacar una idea*.

Según el marco secundario, las ideas, que no tienen un soporte físico donde estar contenidas, fluyen libremente en el espacio que se extiende entre las mentes de los individuos, un espacio del que entra o sale el contenido mental que se transmite (Reddy 1979: 291)<sup>245</sup>. En este caso, las expresiones se distribuyen en tres categorías:

---

<sup>244</sup> Los ejemplos que se aportan para estas cuatro categorías y para las tres que conforman el marco secundario, indicadas más abajo, se han tomado del trabajo de Reddy (1979) y se han traducido al español.

<sup>245</sup> El marco secundario de la metáfora del conducto, en el que la noción del espacio cobra una relevancia destacada, se vincula de manera especial con la segunda propuesta que tomamos como herramienta de

- a. Al hablar o al escribir, los pensamientos y los sentimientos se arrojan o expulsan a un espacio exterior: *poner por escrito y sacar a la luz*.
- b. Los pensamientos y los sentimientos se cosifican en este espacio para que puedan existir de manera independiente a cualquier necesidad que tiene el ser humano de pensar o sentir: *circular una idea y llegar una idea*.
- c. Los pensamientos y sentimientos cosificados pueden, o no, volver a la cabeza del individuo: *absorber una idea, interiorizar una idea y venir a la mente una idea*.

Consideramos que la aplicación de la metáfora del conducto al análisis de los procesos metafóricos implicados en la configuración de una parte de la fraseología metalingüística de las lenguas contribuye de manera notable a sistematizar su estudio. Por una parte, ofrece una visión general sobre el modo en que, muy frecuentemente, la comunicación lingüística se conceptualiza metafóricamente<sup>246</sup>, y, por otra parte, permite explicar individualmente series de fraseologismos formadas en torno a un mismo patrón cognitivo. De entre las investigaciones desarrolladas en esta línea, destacamos el estudio de los esquemas figurativos subyacentes a locuciones somáticas metalingüísticas del español realizado por Olza Moreno (2011b: 154-155 y 169-170), del que tomamos como referencia, sobre todo, su análisis de los fraseologismos formados con los lexemas somáticos *boca* y *lengua*. Igualmente, nos resulta interesante el capítulo de Vanparys (1995), que contiene una revisión sobre la metáfora del conducto en su aplicación a algunas unidades fraseológicas del inglés referidas a diferentes aspectos de la actividad lingüística.

Los trabajos citados se distancian de la propuesta de Reddy al no seguir, estrictamente, la distinción entre el marco principal y el secundario, pues identifican la metáfora del conducto, fundamentalmente, con el marco principal. Además, la propuesta no se aplica solamente a los casos en los que las ideas son conceptualizadas como objetos y las palabras como recipientes donde introducirlos para transferirlos, sino que, además, las propias palabras se reconocen como objetos que se almacenan en otro recipiente, en este caso, en el cuerpo del hablante. Concretamente, estos objetos (las

---

análisis del corpus: la concepción espacial de la actividad lingüística, en la que nos detendremos más adelante.

<sup>246</sup> Tanto es así que Reddy (1979: 298-299) sostiene que resultaría muy complicado referirse a la actividad lingüística sin utilizar expresiones basadas en la metáfora del conducto.

palabras) están depositados en una superficie, que se identifica con la lengua, desde la cual salen al exterior a través de un orificio representado por la boca. El movimiento de la lengua y de la boca permite o impide la salida de los objetos, los cuales, una vez fuera, siguen una trayectoria hasta llegar al receptor, identificado con el interlocutor. Este, igual que el hablante, se conceptualiza como otro recipiente que almacena la información, contenida en las palabras que recibe. Como bien indica Vanparys (1995: 17), este planteamiento representa la transferencia de información como un proceso físico entre dos o más individuos, de ahí que sea común utilizar verbos como *dar*, *traer*, *coger*, etc.<sup>247</sup>.

El desarrollo de este modelo metafórico pone de manifiesto una sucesión de esquemas de imagen que, como estructuras abstractas que organizan conceptualmente la realidad (Johnson 1987: 29), funcionan como base sobre la que la metáfora se construye. En palabras de Olza Moreno (2011b: 154), se produce una “*imbricación de esquemas de imagen en la conceptualización de la actividad lingüística*”, en la cual la metáfora del conducto ofrece “una de las primeras formulaciones sistemáticas”. Concretamente, esta autora destaca la presencia de los esquemas relativos a las nociones del RECIPIENTE, el OBJETO y el RECORRIDO<sup>248</sup>, así como la relación DENTRO-FUERA (Olza Moreno 2011b: 154). Consideramos que, en este modelo, también se ven implicadas algunas metáforas relacionadas con la actividad lingüística y las capacidades cognitivas, como las metáforas conceptuales COMUNICAR ES ENVIAR y COMPRENDER ES VER (Lakoff y Johnson 1980: 29-32, 1999: 31-36 y 240).

## - **Propuesta 2. El hablar desde una perspectiva espacial**

Como ya hemos adelantado, además de la metáfora del conducto, existen propuestas alternativas desde las que abordar la base metafórica que subyace a algunas expresiones con valor metalingüístico. Concretamente, nos referimos a una concepción de la comunicación lingüística en la que esta se entiende y estructura desde una perspectiva espacial, según la cual, la actividad del hablar se representa mediante la acción de producirse movimiento en el espacio, a partir de una serie de proyecciones que se extienden desde el dominio físico del movimiento y la localización espacial hasta el de

---

<sup>247</sup> Aportamos la traducción española de los verbos en inglés que el autor propone como ejemplos.

<sup>248</sup> En esta tesis utilizamos el término de *trayecto* para referirnos al esquema de imagen que Olza Moreno designa con el nombre de *recorrido*.

la comunicación verbal (Vanparys 1995: 3). Esta perspectiva de estudio, que constituye la segunda propuesta que hemos señalado al comienzo de este apartado, sostiene que el ser humano experimenta la comunicación verbal como un evento en el que el hablante, bien se mueve hacia el oyente, hacia el tema de discusión o hacia el propósito de la comunicación, bien se introduce él mismo dentro de un recipiente que se identifica metafóricamente con la conversación, o bien coloca las palabras dentro de ese recipiente (Vanparys 1995: 26-28)<sup>249</sup>.

Siguiendo a Lakoff y Johnson (1980: 56-57), la tendencia a estructurar los conceptos en términos de espacio es altamente recurrente, si se tiene en cuenta que la experiencia espacial del ser humano es básica y esencial. Las relaciones espaciales del tipo DELANTE-DETRÁS, DENTRO-FUERA, etc. ocupan un lugar central en el sistema conceptual humano, pues son indispensables para darle sentido a nuestra concepción del espacio (Lakoff y Johnson 1999: 30) y proyectarla sobre otros dominios de conocimiento como, en este caso, el relativo a la comunicación. Además, Fuyin Li (2009: 35), a pesar de que no trata explícitamente la configuración de las metáforas referidas a la acción lingüística, sostiene que el dominio fuente de numerosas metáforas a menudo implican los conceptos de espacio y movimiento, que pueden ser visualizados fácilmente.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos observado la posibilidad de examinar las locuciones que describen la actividad lingüística en términos de espacio a partir de las aportaciones clásicas sobre las metáforas orientacionales, como parte de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1980), y sobre la metáfora de la estructura ubicación-evento (*location event-structure metaphor*)<sup>250</sup>, desarrollada en Lakoff (1987, 1993) y Lakoff y Johnson (1999), y revisada recientemente en Kövecses (2016). En esta última metáfora, todo evento, incluidas acciones, cambios, estados, propósitos, etc., se conceptualiza metafóricamente a partir del conocimiento que el individuo tiene sobre el movimiento gracias a su experiencia física en el espacio, de tal modo que este conocimiento se proyecta sobre el de la estructura interna de un evento y permite abordarlo en términos figurados (Lakoff y Johnson 1999: 179). En nuestro estudio, el

---

<sup>249</sup> Estas posibilidades de conceptualización se relacionan directamente con dos modelos alternativos que, si bien comparten una misma base figurada al representar este evento en términos de espacio, se construyen sobre proyecciones metafóricas distintas. Ambos se presentan detalladamente más adelante.

<sup>250</sup> La metáfora de la estructura del evento tiene, además de la versión de la ubicación-evento, la del objeto-evento (*object event-structure metaphor*) (Lakoff y Johnson 1999: 194-201).



evento se identifica con la acción de comunicarse, más concretamente, con distintos aspectos de la actividad lingüística que se describen, caracterizan o valoran mediante los fraseologismos metalingüísticos que conforman el corpus.

La metáfora de la estructura ubicación-evento se articula a partir de una extensa red de proyecciones metafóricas en las que LOS ESTADOS SON UBICACIONES, LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS, LAS ACCIONES SON MOVIMIENTOS IMPULSADOS POR UNO MISMO, LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS Y LOS MEDIOS SON LA DIRECCIÓN QUE SE SIGUE EN EL TRAYECTO RECORRIDO. Estas son algunas de las correspondencias que, tras analizarse en relación con las locuciones del corpus, resultan especialmente significativas en su aplicación a la actividad lingüística. Además, el modo en que estas proyecciones metafóricas se disponen, junto con las distintas representaciones del hablar en términos de movimiento, expuestas por Vanparys (1995: 26-28) y ya señaladas, nos han permitido: primero, formular la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO y, segundo, establecer dos modelos metafóricos alternativos, incluidos dentro de esta metáfora. La materialización de esta metáfora y de sus dos modelos más concretos, como base de la formación de unidades fraseológicas individuales, queda reflejada en los resultados del análisis cognitivo que se presentan en la sección b) del apartado 3.2.3.1.

En el primero modelo, la acción del hablar se conceptualiza como la realización de un movimiento impulsado por uno mismo, el propósito comunicativo se identifica con el hecho de llegar a un destino y el modo en que se desarrolla el proceso comunicativo se representa mediante el trayecto que lleva al destino, recorriendo una cierta distancia en una determinada dirección. Esta aproximación espacial a la actividad del hablar se muestra productiva en la configuración de fraseologismos que, en definitiva, conceptualizan la comunicación verbal como movimiento en el espacio a lo largo de un trayecto que se prolonga hacia un destino (Aznárez Mauleón 2006b: 7; Vanparys 1995: 3).

Como parte de esta concepción espacial de los eventos, Lakoff y Johnson (1999: 191) distinguen tres proyecciones metafóricas, a saber: “MAKING PROGRESS IS FORWARD MOVEMENT”, “UNDOING PROGRESS IS BACKWARD MOVEMENT” y “EXPECTED PROGRESS IS A TRAVEL SCHEDULE”. A partir de estas correspondencias, la acción de hablar, con el objetivo de favorecer el desarrollo del acto comunicativo, se identifica con el

MOVIMIENTO HACIA DELANTE, mientras que el propósito en cierto sentido contrario se representa mediante MOVIMIENTO HACIA ATRÁS, tal como muestra la locución *echarse atrás*, con el significado de ‘retractarse de lo dicho o revocar un compromiso o una decisión’. Igualmente, progresar en el discurso y permitir que avance la conversación del modo esperado se identifica con seguir el trayecto marcado, mientras que la circunstancia que puede verse como opuesta se representa mediante la acción de desviarse de él, tal como se observa en la locución *irse por los cerros de Úbeda* (‘divagar o desviarse del asunto’).

En esta representación metafórica de la comunicación verbal, también se advierte la presencia de la metáfora PENSAR ES MOVERSE, enmarcada en la metáfora más general EL PENSAR ES FUNCIONAMIENTO FÍSICO, como parte de LA MENTE ES UN CUERPO (Lakoff y Johnson 1999: 235-238). Consideramos que el mapa de proyecciones metafóricas que se produce entre elementos de los dominios ‘pensar’ y ‘moverse’ puede aplicarse a la estructura metafórica de algunas locuciones metalingüísticas del corpus compilado. La conexión básica y connatural entre las actividades de pensar y hablar provoca que las proyecciones SER CAPAZ DE PENSAR ES SER CAPAZ DE MOVERSE y UNA LÍNEA DE PENSAMIENTO ES UN TRAYECTO EN UNA DIRECCIÓN, componentes de la metáfora PENSAR ES MOVERSE, puedan reinterpretarse desde la perspectiva del hablar y se encuentren en la base de locuciones como *irse por la tangente* (‘responder con evasivas’) y *salir al paso* (‘impugnar la veracidad de una afirmación’).

En el marco de la concepción espacial de la comunicación verbal, la metáfora de la estructura ubicación-evento encuentra una aplicación alternativa en la configuración de locuciones metalingüísticas que da lugar a la formulación de un segundo modelo metafórico. En este modelo, el estado de permanecer callado se representa mediante la circunstancia de estar las palabras situadas fuera de un determinado espacio, mientras que cambiar del estado de silencio a la acción de hablar se identifica con mover las palabras y situarlas dentro de él. Este espacio, en el que se sitúan los interlocutores, puede concebirse, igualmente, como un recipiente que simboliza el espacio de la conversación. El modelo que acabamos de describir está vinculado con el marco secundario de la metáfora del conducto de Reddy (propuesta 1), en la que ya se reconoce la noción del ‘espacio’ como base de la transferencia del contenido lingüístico. A pesar de esta relación, dado que en la creación de algunas unidades fraseológicas

metalingüísticas no intervienen todos los elementos que conforman la estructura de la metáfora del conducto, hemos considerado apropiado tomar esta segunda propuesta de análisis de forma independiente a la metáfora de Reddy y como parte de la concepción espacial del hablar.

La tabla siguiente recoge, en la columna de la izquierda, las principales proyecciones que conforman la metáfora de la estructura ubicación-evento de Lakoff y Johnson (1999) y, en la columna de la derecha, la aplicación concreta de cada una de estas proyecciones al fenómeno de la comunicación, entendido desde la perspectiva espacial que se plantea en nuestro análisis. Concretamente, las dos primeras proyecciones corresponden al segundo modelo propuesto, en el que, al hablar, se produce un cambio en el estado de las palabras; mientras que las tres siguientes forman parte del primer modelo, en el que es el propio individuo el que experimenta el movimiento, ambos incluidos en la propuesta 2.

UN EVENTO ES MOVIMIENTO EN EL ESPACIO	LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA ES UN EVENTO LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA ES MOVIMIENTO EN EL ESPACIO
LOS ESTADOS SON UBICACIONES	PERMANECER CALLADO ES ESTAR LAS PALABRAS SITUADAS FUERA DEL ESPACIO
LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS	PASAR DE ESTAR EN SILENCIO A HABLAR ES MOVER LAS PALABRAS Y SITUARLAS DENTRO DEL ESPACIO
LAS ACCIONES SON MOVIMIENTOS IMPULSADOS POR UNO MISMO	HABLAR ES MOVERSE HACIA DELANTE
LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS	TRANSMITIR UN MENSAJE (comunicar algo) ES LLEGAR A UN DESTINO
LOS MEDIOS SON TRAYECTOS	EL DESARROLLO DEL PROCESO COMUNICATIVO ES EL TRAYECTO HACIA EL DESTINO

Tabla 1. *Proyecciones de la metáfora de la estructura ubicación-evento y su aplicación a la comunicación*

En la configuración del segundo modelo que se ha establecido en esta segunda propuesta, el esquema de imagen del RECIPIENTE, con el que se representa metafóricamente el espacio de la conversación, posee un papel fundamental. Igualmente, resultan esenciales los esquemas de FUERZA y CAUSALIDAD, aplicados al cambio de ubicación de las palabras en el momento de hablar; el esquema del

TRAYECTO, en su representación de ORIGEN-TRAYECTO-DESTINO<sup>251</sup>, junto con la DISTANCIA y la DIRECCIÓN; y la relación CENTRO-PERIFERIA. Este conjunto de esquemas y relaciones, sumado a la relación DELANTE-DETRÁS y al esquema de FUERZA, en su función de organizar el desarrollo del movimiento, facilitándolo u obstaculizándolo (Fornés Guardia y Ruiz de Mendoza Ibáñez 1998: 26), también subyacen a la configuración del primer modelo de esta segunda propuesta.

#### - **Relación entre las dos propuestas**

Una vez que se han expuesto dos de las principales representaciones metafóricas de la comunicación verbal, por las que esta se entiende bien como una transferencia de información a través de un conducto, según la primera propuesta, bien como movimiento en el espacio –a partir de dos modelos alternativos–, en la segunda propuesta, es conveniente tener en cuenta una consideración general sobre estas dos aproximaciones a la actividad lingüística. Se ha comprobado que ambos planteamientos tienen algunos puntos en común, especialmente en lo que se refiere a los esquemas de imagen que sustentan las metáforas conceptuales que engloban. Sin embargo, es necesario remarcar que, en la metáfora del conducto (propuesta 1), la noción de movimiento y los esquemas de imagen asociados se aplican a las palabras, que, vistas como objetos físicos y materiales, pueden desplazarse, como se representa en la locución *irse de la lengua*. Frente a ella, en la concepción espacial de la actividad verbal (propuesta 2), la entidad que realiza el movimiento y se desplaza en el espacio puede identificarse tanto con las palabras, como se materializa en la locución *dejar caer* (segundo modelo), como con el individuo (primer modelo); por ejemplo, en *salir por peteneras*, es el sujeto quien se desplaza, concretamente, se desvía de la ruta establecida. A partir de esta distinción, la metáfora por la que las palabras se conceptualizan como objetos (LAS PALABRAS SON OBJETOS) resulta esencial en las dos primeras locuciones que acabamos de proponer, *irse de la lengua* y *dejar caer*, aunque no se manifieste explícitamente en su configuración lingüística a través del elemento *palabras*.

---

<sup>251</sup> Consideramos que este esquema también está presente en la configuración de la metáfora del conducto, puesto que las palabras salen del recipiente, que se reconoce como el origen o punto de partida, y siguen un trayecto en una determinada dirección hasta llegar al interlocutor, que se identifica con el destino.

El desarrollo de este apartado se ha dedicado, de manera exclusiva, a la exposición de dos propuestas sobre el estudio de la fraseología metalingüística desde una perspectiva cognitiva, las cuales tienen una relevancia sobresaliente en la literatura sobre esta cuestión. A pesar de la productividad de los patrones cognitivos que se describen en cada planteamiento, el análisis de nuestro corpus de locuciones revela la existencia de representaciones metafóricas y metonímicas alternativas que también se muestran productivas en la formación de locuciones españolas relacionadas con la actividad lingüística. Así pues, con el fin de ofrecer una explicación satisfactoria de su base figurativa, es necesario recurrir a otras metáforas y metonimias conceptuales alternativas y examinar otros fenómenos de tipo conceptual y cultural. Dado que su participación en el proceso de formación de los fraselogismos analizados no es tan destacada y resulta menos sistemática, estas metáforas y metonimias se presentan directamente, junto con las locuciones a las que subyacen, en los apartados dedicados a describir los resultados del análisis.

### **3.2.1.2. Los somatismos en la fraseología metalingüística**

Los *fraseologismos somáticos* o, simplemente, los *somatismos* se definen como unidades fraseológicas que “contienen un lexema referido a un órgano o parte del cuerpo humano, a veces animal” (Mellado Blanco 2004: 22). Uno de los rasgos principales de los somatismos es que son unidades de las que los hablantes se sirven para referirse a distintas esferas de la realidad, entre ellas, la del lenguaje y la comunicación, a partir de una serie de procesos metafóricos y metonímicos (Olza Moreno 2006: 157)<sup>252</sup>. Es bien sabido que los somatismos se muestran productivos en la expresión de significados que no se vinculan expresamente con la actividad del hablar; no obstante, su presencia en el campo de la fraseología metalingüística sobresale de manera destacada. En este sentido, y en ello basamos nuestra apreciación anterior, Olza Moreno (2006: 171) se hace eco de “la relevancia que posee el componente corporal como base metafórica y metonímica en la construcción de unidades fraseológicas de contenido metalingüístico”.

En el ámbito del metalenguaje, los fraseologismos somáticos se construyen a partir de partes del cuerpo que están involucradas en el proceso de la comunicación

---

<sup>252</sup> Para una descripción completa del concepto de ‘somatismo’ y de sus características, véase Mellado Blanco (2004: 22-27).

verbal, por tratarse de órganos articuladores, como la lengua y la boca<sup>253</sup> (*sacar la lengua a pasear y darse un punto en la boca*), o por actuar en calidad de órganos receptores, como las orejas (*afinar las orejas*). Es evidente que los órganos de la boca y la lengua, al margen de participar en la acción del hablar, desempeñan otras funciones en el ser humano, relacionadas, por ejemplo, con la ingesta de alimentos y la respiración. Sin embargo, en su aplicación al ámbito de la fraseología, prevalece su vinculación cognitiva con el dominio del lenguaje (Olza Moreno 2011b: 132). Según la terminología empleada por esta autora, este tipo de locuciones se identifica con las “unidades fraseológicas primariamente metalingüísticas” (Olza Moreno 2011b: 131-132).

Alternativamente, los lexemas somáticos que aparecen en los fraseologismos metalingüísticos pueden referirse a partes del cuerpo que no están directamente relacionadas con la producción y la recepción de contenido lingüístico, pero que adquieren “un significado metalingüístico o un valor metapragmático” (Olza Moreno 2011b: 133). Por ejemplo, destacan los lexemas *espaldas* y *codos*, en las locuciones adverbiales *a las espaldas* y *por los codos*, las cuales suelen formar colocaciones complejas al combinarse con verbos de habla como *decir*, *hablar* o *criticar* (*decir/hablar/criticar a las espaldas*), en el primer caso, y *charlar* o *hablar* (*charlar/hablar por los codos*), en el segundo. Estos ejemplos corresponden a “unidades fraseológicas secundariamente metalingüísticas”, según la citada autora. Además, también hay unidades fraseológicas que se identifican con la clase de los somatismos sin estar formadas, exactamente, por lexemas somáticos; este es el caso de las locuciones *comerse las palabras* y *gastar saliva*, que mantienen un vínculo directo con el funcionamiento de una parte del cuerpo humano y reciben la denominación de *somatismos implícitos* (Olza Moreno 2011b: 36).

Por lo general, en las locuciones metalingüísticas, las partes del cuerpo humano aparecen como base de metonimias que utilizan un determinado órgano para referirse a un aspecto con el que este se relaciona. Estas metonimias pueden actuar solas (§ 3.2.3.2.) o en combinación con una o varias metáforas (§ 3.2.3.3.) (Goossens 2003). En este sentido, Mellado Blanco (2004: 70) subraya la existencia de una gran cantidad de

---

<sup>253</sup> Concretamente, *lengua* se define como el ‘órgano muscular situado en la cavidad de la boca de los vertebrados y que sirve para gustar y deglutir, así como para modular sonidos’, en la primera acepción del DRAE, y *boca*, como el ‘órgano de la palabra’, en la quinta acepción.

fraseologismos somáticos formados a partir de un proceso metonímico y, como razón de ello, alude a la especificidad semántica de los somatismos. Concretamente, la autora explica que, por motivos de expresividad, tiende a utilizarse el lexema que se refiere al órgano o la parte del cuerpo que en el ser humano realiza una determinada función, en vez de indicarse explícitamente la función en cuestión.

En conexión con esta idea, por otra parte, cabe destacar que, si bien los sustantivos somáticos que aparecen en las locuciones han experimentado un “proceso idiomático” –esto es, han sufrido un proceso de transposición semántica responsable de la pérdida de su significado original–, el verbo que encabeza el fraseologismo no siempre ha experimentado este proceso (Larreta Zulategui 2001: 175). Como señala este autor, suelen ser verbos “con un significado amplio o desdibujado” que se mantiene igual o similar al que poseen cuando se emplean en contextos no fraseológicos. Una muestra de ello es el verbo *tener* en la locución *no tener pelos en la lengua*, que mantiene su sentido original relacionado con la noción de ‘posesión’ (Larreta Zulategui 2001: 175). En relación con los somatismos verbales del alemán, Mellado Blanco (2004: 45) subraya que el sustantivo somático se reconoce como el elemento “más proclive a la translación semántica”, frente a los demás componentes del fraseologismo, que resultan más transparentes. Por el contrario, para García-Page Sánchez (2008: 363) es, precisamente, el sustantivo somático el elemento que contribuye a la transparencia semántica del somatismo, en tanto que posibilita la asociación de la parte del cuerpo humano con sus características y sus funciones.

La importancia de las partes del cuerpo humano en la formación de los fraseologismos, en general, y de los fraseologismos metalingüísticos, en particular, queda justificada si se repara en que uno de los principios básicos en el estudio cognitivo de las metáforas sostiene que los modelos metafóricos surgen y se fundamentan en la experiencia corporal del ser humano y en su interacción con el mundo físico, a través de los sentidos. Esta experiencia se abstrae y se transforma en esquemas de imagen partícipes en la configuración de algunas de las metáforas conceptuales responsables de la formación de unidades fraseológicas (Pauwels y Simon-Vandenberghe 1995: 43). Si, por lo general, las conceptualizaciones metafóricas y metonímicas están motivadas por la experiencia, es razonable pensar que, en el caso de las unidades fraseológicas referidas a la actividad lingüística, vista esta última como

una función inherente a la biología del ser humano, la experiencia corporeizada debe adquirir un papel todavía más relevante (Aznárez Mauleón 2006b: 17). Así pues, la productividad de los somatismos en la fraseología metalingüística puede vincularse tanto a la base experiencial y corpórea de las metáforas y metonimias, como a la propia naturaleza de la actividad lingüística, en la que la funcionalidad del cuerpo humano a través de determinados órganos resulta esencial.

Precisamente, por la universalidad asociada a la actividad del hablar y a los órganos mediante los que se lleva a cabo, la fraseología metalingüística constituye un ámbito especialmente propicio para examinar los procesos cognitivos de base experiencial y biológica que intervienen en la formación de locuciones que expresan determinados aspectos de la actividad lingüística. A partir de esta afirmación, que señala la naturaleza universal tanto de los procesos cognitivos metafóricos y metonímicos, como de la actividad del hablar, se abre la posibilidad de desarrollar interesantes estudios en torno los somatismos metalingüísticos, desde una perspectiva interlingüística, que pongan en relación las unidades equivalentes en dos o más lenguas. En relación con esta idea, Olza Moreno (2006: 158) considera que, “dado el carácter (casi) universal de cualquier experiencia corporal, la fraseología somática se presenta como una parcela que sin duda revelará, desde un enfoque contrastivo, interesantes paralelismos y correspondencias entre las lenguas”. Esta cuestión se retoma para abordarla con detalle en la presentación del fundamento teórico (§ 3.3.1.) y los objetivos del análisis contrastivo del corpus bilingüe (§ 3.3.2.).

### **3.2.2. Objetivos del análisis cognitivo**

Partiendo de los principios teóricos de la Lingüística cognitiva sobre la naturaleza metafórica y metonímica de una gran parte de las unidades fraseológicas, el principal objetivo de nuestro análisis consiste en examinar las locuciones españolas del corpus a partir de los mecanismos conceptuales que se ven implicados en su proceso de formación. En particular, nuestro propósito es describir los esquemas de imagen y, especialmente, las metáforas y las metonimias conceptuales que, generadas a partir de estas estructuras conceptuales gestálticas, actúan como patrones cognitivos implicados



en la creación de series de locuciones<sup>254</sup> (§ 3.2.3.1. y 3.2.3.2.). Dado que la participación de la metáfora o la metonimia en la formación de fraseologismos no es excluyente, en el análisis también se describe la actuación conjunta de estos dos mecanismos en la formación de las mismas locuciones (§ 3.2.3.3.), lo que da lugar al fenómeno conocido con el término acuñado por Goossens de *metaphonymy*<sup>255</sup>.

Directamente relacionado con el primer objetivo, el segundo se propone organizar de una manera sistemática las locuciones en función de las metáforas y las metonimias que se han identificado. Es decir, siguiendo una organización que va de lo más general a lo más específico, primero, presentamos las metáforas y las metonimias conceptuales, acompañadas de una descripción sobre el modo en que se manifiestan en las series de locuciones que configuran, y después, en el nivel más específico, aportamos el análisis concreto para cada locución particular.

Como no podría ser de otra forma, el análisis persigue examinar otros mecanismos cognitivos, distintos a las metáforas, las metonimias y los esquemas de imagen, que se relacionan con el conocimiento conceptual y enciclopédico del hablante. Este tercer objetivo incluye también la identificación, cuando corresponde, de elementos culturales e históricos propios de la sociedad española que influyen en la formación de los fraseologismos. Así, consideramos que, cuando en la base de los fraseologismos se advierte un origen etimológico vinculado a costumbres, tradiciones y leyendas de una determinada comunidad cultural, el estudio de su formación no puede entenderse sin prestar atención a estos elementos y al modo en que se ha desarrollado el proceso de fraseologización que ha dado lugar a la locución. Esto implica que, si bien en nuestro análisis se adopta una perspectiva fundamentalmente sincrónica, se introduce puntualmente un enfoque diacrónico, mediante la consulta del origen etimológico de

---

<sup>254</sup> El tratamiento de los procesos metafóricos y metonímicos implicados en la formación de locuciones ocupa una parte significativa del primer capítulo de la tesis (§ 1.8.1., § 1.8.2., § 1.8.3. y § 1.8.4.), de manera que en este capítulo se abordan desde una perspectiva analítica, a partir del estudio de las locuciones del corpus.

<sup>255</sup> En § 1.8.2. y § 1.8.3. se incluyen referencias sobre algunas aproximaciones a los tipos de interacción que se produce entre las metáforas y las metonimias. Concretamente, se citan los trabajos de Barcelona (2003d), Geeraerts (2003), Goossens (2003) y Ruiz de Mendoza Ibáñez y Galera Masegosa (2011). El capítulo de Goossens (2003) resulta especialmente interesante puesto que aborda la interacción de estos dos mecanismos cognitivos a partir de expresiones que poseen un valor metalingüístico.

algunos fraseologismos, con el objetivo de ofrecer un análisis más preciso sobre los factores que determinan e influyen en su creación<sup>256</sup>.

Para terminar, a partir de la descripción de la base figurativa de las locuciones –y esto constituye el último objetivo del análisis–, se pretende ampliar el conocimiento sobre la manera en que ciertos aspectos relacionados con la actividad del hablar se perciben y se transmiten a través de la fraseología del español peninsular. Es decir, nos planteamos establecer cuáles son algunos de los procesos metafóricos y metonímicos más relevantes en la conceptualización de la actividad del hablar en español, procesos que se materializan en forma de unidades fraseológicas, algunas de las cuales forman parte del corpus de locuciones metalingüísticas que analizamos.

### **3.2.3. Análisis cognitivo del corpus**

El análisis cognitivo se presenta organizado en tres apartados, establecidos en función del tipo de mecanismo conceptual que participa en la formación de las locuciones que conforman el corpus. Así, en esta organización las unidades se distribuyen en tres grupos: el primero reúne las locuciones formadas a partir de un proceso metafórico (§ 3.2.3.1.); el segundo presenta las locuciones originadas en base a una metonimia (§ 3.2.3.2.); y el tercero está dedicado a las locuciones que se han formado por la combinación de ambos mecanismos, metonimia y metáfora (§ 3.2.3.3.)<sup>257</sup>. Al mismo tiempo, cada uno de los tres apartados presenta una organización interna que se ha diseñado en función de las metáforas o las metonimias concretas que se ven

---

<sup>256</sup> Para la consulta del origen de las locuciones se utilizan las obras de Buitrago Jiménez (2012), Celdrán Gomariz (2004) y Cerezo Díez (2017).

<sup>257</sup> Investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto “Lo metalingüístico en español. Estudio semántico, discursivo, fraseológico, sintáctico y sígnico. Aplicaciones en la enseñanza del español” (Aznárez Mauleón 2006a; Fernández Bernárdez 2002; Olza Moreno 2006) y estudios afines (Olza Moreno 2011b), que son puntos de referencia bibliográfica en el presente estudio, han demostrado la utilidad de tomar como criterio de organización de las unidades fraseológicas metalingüísticas que examinan la teoría del hablar de Coseriu. A partir de este planteamiento, que se sigue de manera más o menos estricta según el trabajo, los fraseologismos se clasifican a partir del contenido metalingüístico que expresan, en función de si este se adscribe al nivel biológico del hablar o al nivel cultural; y, dentro de este último, la clasificación se hace teniendo en cuenta si el contenido se relaciona con el plano universal (el hablar como actividad general), el plano histórico (el hablar una lengua propia de una comunidad) o el plano cultural (el hablar materializado en sus realizaciones particulares) (Aznárez Mauleón 2006a: 82). A pesar de las ventajas de organizar un corpus metalingüístico a partir de la teoría del lingüista rumano y de la compatibilidad de este planteamiento con un enfoque analítico de base cognitiva, en esta investigación se ha decidido no tomarlo como fundamento en la clasificación de las locuciones de nuestro corpus. La razón de esta decisión se relaciona con el objetivo principal del análisis, que no es tanto atender el contenido metalingüístico de las unidades, sino describir los mecanismos cognitivos implicados en su formación y examinar su funcionamiento, para, posteriormente, establecer una comparación con sus equivalentes en lengua inglesa.

involucradas en la formación de las locuciones; lo que da lugar, en consecuencia, a una serie de secciones específicas, ordenadas con las marcas gráficas correspondientes a las letras *a*), *b*), *c*) y *d*). El Anexo III compila las locuciones españolas organizadas a partir de esta distribución.

Cada uno de los tres apartados (§ 3.2.3.1., § 3.2.3.2. y § 3.2.3.3.) comienza describiendo el número de secciones de las que se compone, en función de las metáforas y metonimias concretas que se distinguen. Así, cada metáfora –en el primer apartado–, cada metonimia –en el segundo– y el resultado de la combinación de ambas –en el tercero– constituye una sección diferente, que incluye una explicación general del mecanismo o los mecanismos en cuestión y describe sus principales proyecciones metafóricas y metonímicas en las locuciones analizadas. Además, se listan, por orden alfabético, las locuciones incluidas en el conjunto<sup>258</sup>. En la medida de lo posible, se ha intentado sistematizar al máximo la distribución de las locuciones en los modelos metafóricos y metonímicos que se han ido estableciendo, de manera que las locuciones se muestren como parte de series fraseológicas formadas a partir de un patrón cognitivo común. Esta decisión ha supuesto que las metáforas y las metonimias que ocupan un lugar menos destacado en la base conceptual de algunas locuciones y que tienen una presencia menos sistemática, no se hayan tenido en cuenta a la hora de establecer las diferentes secciones. No obstante, en la descripción individualizada de la base figurativa de las locuciones, sí quedan señaladas.

El análisis individualizado de las locuciones, que están ordenadas alfabéticamente, explica cómo los esquemas figurativos generales se concretizan y se disponen en la creación de cada locución en particular. Esto es, para cada unidad, que va acompañada de su significado entre paréntesis, se describe el modo en que las metáforas y las metonimias se articulan para formar la estructura conceptual subyacente resultante de su proceso de formación. En las locuciones con una base metafórica, se examina de qué manera los dominios fuente establecidos se proyectan sobre el dominio de la actividad lingüística; por su parte, en las que están formadas sobre una base metonímica, se analiza el modo en que un aspecto del dominio del hablar da

---

<sup>258</sup> En el caso de las locuciones formadas a partir de una metonimia, esta información se incluye al inicio del apartado, puesto que el número de locuciones que comprende es reducido, y se ha considerado más apropiado ofrecer una descripción conjunta (§ 3.2.3.2.). Este apartado, a diferencia de los otros dos, se compone únicamente de tres secciones, encabezadas por las letras *a*), *b*) y *c*).

mentalmente acceso a otro aspecto relacionado con este dominio, el expresado por el significado de la locución. En las locuciones formadas por la combinación de los dos mecanismos, se tienen en cuenta la participación conjunta de ambos procesos, si bien no se especifica el tipo de interacción que se establece.

Como acaba de indicarse, cada locución se examina, por norma general, de manera individual, esto es, para cada una, se describe su base figurativa particular. No obstante, hay casos en los que se examinan conjuntamente dos o más locuciones, bien por tratarse de variantes léxicas, como *alzar la voz* y *levantar la voz* (‘hablar a una persona con insolencia, sin respeto’), bien por presentar una estructura conceptual idéntica o muy similar, lo que facilita su descripción. Este último es el caso de las locuciones *echar venablos* (‘proferir expresiones de cólera’), *tirar a matar* (‘criticar a una persona o una cosa’) y *tirar con bala* (‘hablar con mala intención’), con unas bases metafóricas que se encuentran estrechamente relacionadas.

Tanto en el desarrollo de la tarea analítica, como en la organización de los resultados obtenidos, se siguen una serie de parámetros concretos, con el fin de ofrecer datos lo más objetivos posible. Así pues, la descripción de la base figurativa de las locuciones tiene en cuenta, por una parte, el significado denotativo de los constituyentes léxicos de la locución, mediante la consulta de diccionarios monolingües de español, sobre todo del DRAE. Concretamente, se examina la información que se registra para cada unidad léxica, se selecciona la acepción con la que se vincula su uso en el fraseologismo (en las palabras polisémicas) y, finalmente, se analiza el proceso de transposición semántica que ha sufrido el elemento, a partir de su relación con los demás constituyentes y con la definición de la locución, con el objetivo de determinar los mecanismos conceptuales que se ven implicados.

Asimismo, se incluye información adicional mediante notas a pie de página en aquellos casos en que conviene precisar algunos datos sobre el origen etimológico del fraseologismo y otras cuestiones relacionadas con las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de la unidad. Igualmente, cuando corresponde, se indican las fuentes consultadas para analizar la locución y se aportan explicaciones ofrecidas por distintos autores sobre la misma unidad, con el objetivo de completar nuestro análisis o de mostrar la posibilidad de proporcionar una descripción alternativa.

### 3.2.3.1. Locuciones formadas sobre una base metafórica

Las locuciones que se enmarcan en este primer grupo, 39 en total, constituyen el conjunto más numeroso. Estas locuciones se clasifican, a su vez, en cuatro subconjuntos distintos, en función de la metáfora conceptual o el modelo metafórico sobre el que se construye la base figurativa que subyace a su formación y motiva su significado. Concretamente, en esta clasificación, las locuciones se relacionan con: a) la metáfora del conducto; b) la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO, a partir de la metáfora de la estructura ubicación-evento, en la concepción espacial de la actividad lingüística; c) la metáfora HABLAR ES REALIZAR UNA TAREA DE LA VIDA DIARIA; y d) la metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS que se poseen y con los que se pueden realizar determinadas acciones en las que hay implicado cierto movimiento.

#### a) Metáfora del conducto

La interpretación que hacemos de la metáfora del conducto en su aplicación a las locuciones del corpus parte de las propuestas adaptadas del modelo de Reddy, que identifican esta metáfora, fundamentalmente, con el marco principal (§ 3.2.1.1.). Así pues, en las locuciones que se incluyen bajo este epígrafe, las palabras se consideran, por un lado, recipientes que contienen las ideas que el hablante quiere transmitir y, por otro lado, objetos almacenados dentro del cuerpo humano, que también actúa como un recipiente. Esta serie de fraseologismos describe la comunicación como un proceso en el que, al hablar, los objetos (palabras) salen al exterior a través de la boca y experimentan una sucesión de etapas que describen y caracterizan la actividad lingüística en función de las acciones del emisor y del receptor<sup>259</sup>. Concretamente, en las locuciones que se recogen a continuación, el modo en que las palabras salen al exterior determina las características de la situación comunicativa y del enunciado emitido. Las locuciones objeto de análisis son *dar a entender*, *dar el cante*, *devolver la pelota*,  *echar los tejos*,  *echar un párrafo*,  *echar venablos*,  *no soltar prenda*,  *sacar con sacacorchos*,  *sacarse de la manga*,  *tirar a matar*,  *tirar con bala* y  *tirar los tejos*.

---

<sup>259</sup> En el análisis, las explicaciones sobre la base figurativa de las locuciones se hacen considerando que cada locución la emite y se refiere a una 1ª persona, el hablante, que se dirige a una 2ª persona, el oyente o receptor del mensaje, y habla de ella.

**no soltar prenda** (‘no decir nada manteniendo una actitud de reserva o de silencio’). Por una parte, los objetos (palabras) se representan mediante el elemento *prenda*<sup>260</sup> y, por otra parte, el verbo *soltar* se identifica con la acción de *pronunciar*. El significado de la locución se expresa a partir de la falta de libertad de movimiento de los objetos (palabras) que no se sueltan (emiten), sino que permanecen sujetos en el interior del recipiente (cuerpo humano), igual que tampoco salen al exterior las palabras cuando se está en silencio y no se articulan sonidos.

**sacar con sacacorchos** (‘conseguir con mucho esfuerzo que una persona diga una cosa’). Los objetos (palabras) se extraen del recipiente (cuerpo humano del interlocutor) por la acción intencionada de un individuo (el sujeto), una situación que se representa a partir de la analogía que este evento mantiene con la acción de descorchar una botella, para lo que se necesita un instrumento especial, el sacacorchos. El propósito de esta acción es quitar el tapón que evita que se derrame el líquido, lo que simboliza el hecho de provocar que las palabras salgan fuera de la boca y, en consecuencia, el individuo hable. Se produce, así, una identificación de las palabras con el líquido contenido en una botella.

**sacarse de la manga** (‘hacer que surja una persona o una cosa por sorpresa o por medios no habituales’)<sup>261</sup>. Los objetos (palabras) no se extraen del recipiente que los contiene (cuerpo) a través del orificio de la boca, procedimiento natural y habitual, sino que surgen del interior de la manga de una prenda de ropa. La sorpresa que esta

---

<sup>260</sup> Al margen de la polisemia del sustantivo *prenda*, si se toma la primera acepción que ofrece el DRAE de esta unidad léxica como ‘cosa mueble que se sujeta especialmente a la seguridad o cumplimiento de una obligación’, puede interpretarse que la formación de la locución *no soltar prenda* se basa en una analogía entre el hecho de mantener el cumplimiento de una obligación y la circunstancia de permanecer en una actitud de silencio o reserva.

<sup>261</sup> A partir de la definición que se ofrece de *sacarse de la manga*, podría considerarse que esta locución no pertenece al campo semántico de ‘decir y hablar’ y, por lo tanto, debería excluirse del corpus. No obstante, frente a otras locuciones que, aun estando incluidas en este campo semántico según el DICLOCVER, hemos decidido no tener en cuenta por su nueva definición en el DILEA, la locución *sacarse de la manga* sí consideramos que debe formar parte de nuestro corpus porque la definición que ofrece el CODIC del equivalente inglés pertenece a ese campo, además de que, como se ha indicado, el DICLOCVER también la incluye en él, pues allí se definió como ‘decir o hacer una cosa como por arte de magia o sin tener fundamento para ello’. Concretamente, el CODIC define la locución inglesa *off the top of your head* como: ‘if you say something off the top of your head, you say it without thinking about it much before you speak, especially because you don’t have enough time’, definición que se relaciona directamente con ‘decir y hablar’. Por otra parte, también hay ejemplos en español que muestran la vinculación entre la locución *sacarse de la manga* y la actividad de hablar, de decir algo: “me saqué de la manga otra arenga para distraer a los más excitados y ansiosos de escarmentar a los sublevados prisioneros” y “lo mismo que ahora les conviene decir que el nuestro es el bueno les puede interesar en el futuro sacarse de la manga que produce cualquier enfermedad y estamos perdidos”.

situación puede ocasionar representa lo sorprendente del suceso comunicado en el enunciado que incluye la locución.

Dentro de este primer conjunto de fraseologismos, las locuciones que se recogen seguidamente se distinguen de las anteriores y se relacionan entre ellas por conceptualizar las palabras como objetos que, al pronunciarse, son entregados o lanzados por el emisor en dirección al receptor.

**dar a entender** (‘decir de manera indirecta’). El hablante entrega un objeto a su interlocutor (emite un enunciado), con el fin de que este lo tome (lo comprenda e interprete correctamente), aunque el hablante no lo ha expresado con claridad, sino de manera indirecta<sup>262</sup>.

**dar el cante** (‘reprender a una persona’). Los objetos (el cante) se entregan físicamente (se emiten) a un individuo con el fin de reprenderlo, a partir de la identificación que se produce entre un cante, como ‘acción y efecto de cantar’, según la tercera acepción del DRAE, y una reprimenda o una amonestación.

**devolver la pelota** (‘responder a una acción de una persona o a lo que dice de manera semejante’). Los objetos (palabras) se identifican con el objeto designado por el elemento *pelota*. El uso del verbo *devolver* implica que la pelota que el hablante lanza es la misma que ha recibido, previamente, de otro individuo (el receptor) y, por lo tanto, se la devuelve. Esta situación simboliza el significado expresado por la locución, en relación con la semejanza en la respuesta que el hablante ofrece a su interlocutor.

**echar los tejos; tirar los tejos** (‘insinuar a una persona el amor que se le tiene’). Los objetos (insinuaciones amorosas) se representan como tejos, esto es, pequeños pedazos de teja que se usan en algunos juegos<sup>263</sup>. Esta especie de piedras se utilizaban antiguamente como parte de una actividad lúdica en la que los chicos las lanzaban en dirección a la chica que les gustaba para así acercarse a ella y, con la excusa de recoger

---

<sup>262</sup> Si se considera que, además de la metáfora descrita, también está presente una metonimia que consiste en utilizar el resultado de la acción comunicativa (la recepción y comprensión del mensaje), representado por el verbo *entender*, por la acción de hablar (función del hablante), entonces esta locución debería clasificarse en el apartado 3.2.3.3., junto con las locuciones que están formadas por la combinación de los dos mecanismos: la metáfora y la metonimia.

<sup>263</sup> Esta paráfrasis de *tejos* está basada en la primera acepción del DRAE de la voz *tejo*.

el tejo, charlar con ella o insinuársele<sup>264</sup>. Los verbos *echar* y *tirar* simbolizan la acción designada por *emitir*.

**echar un párrafo** (‘charlar o conversar con una persona’). Los objetos ya no se identifican con palabras emitidas y articuladas verbalmente, sino con un fragmento de texto escrito (un párrafo) que se echa (emite) simbolizando la intervención de un individuo en la conversación o la charla.

**echar venablos**<sup>265</sup> (‘proferir expresiones de cólera’); **tirar a matar** (‘criticar a una persona o una cosa’); **tirar con bala** (‘hablar con mala intención’). La acción de hablar se conceptualiza como la de disparar, de modo que el ámbito del lenguaje se pone en relación con el de un conflicto bélico. La locución *tirar a matar* enfatiza el propósito de la acción (matar), refiriéndose explícitamente a ella mediante sus elementos léxicos, mientras que las locuciones *echar venablos* y *tirar con bala* ponen énfasis en los objetos (palabras) que se disparan (emiten), concretizados en los elementos *venablos* y *bala*. Puede considerarse que los verbos *echar* y *tirar* (emitir), por la intensidad del movimiento que denotan, acentúan las connotaciones negativas de las tres locuciones.

#### b) **Metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO**

Como se ha explicado anteriormente (§ 3.2.1.1.), la actividad del hablar puede representarse conceptualmente desde una perspectiva espacial, en la que es posible distinguir dos modelos metafóricos, a partir de los cuales explicamos las siguientes locuciones metalingüísticas. En primer lugar, encontramos una primera serie de locuciones, basadas en una representación mental de la actividad lingüística como un evento en el que el propósito de comunicar una información es llegar a un destino, a través de un determinado trayecto. La dirección que sigue el individuo en el recorrido determina su actitud ante la situación comunicativa y el curso de la conversación. Este primer modelo comprende las locuciones *echarse atrás*, *escapar por la tangente*, *irse*

---

<sup>264</sup> En esta explicación se toma como referencia la información sobre el origen etimológico de esta locución recogida en Cerezo Díez (2017).

<sup>265</sup> En estas locuciones vemos representada la idea de que el hablante, conceptualizado como un recipiente, se identifica concretamente con un arma cargada (Aznárez Mualéon 2006b: 10). Además, los elementos léxicos que componen las tres locuciones designan conceptos que conllevan una carga negativa implícita que se extiende al significado de las locuciones. Además, parte de los significados idiomáticos de las propias locuciones se vinculan también a aspectos negativos (cólera, criticar, mala intención).



*por la tangente, irse por los cerros de Úbeda, recoger velas, salir al paso, salir por la tangente, salir por peteneras, salirse por los cerros de Úbeda y volverse atrás.*

**echarse atrás** (‘desdecirse o arrepentirse de una decisión’); **volverse atrás** (‘retractarse de lo dicho o revocar un compromiso o una decisión’). Inclinarsse o girarse hacia atrás implica realizar un cambio hacia la posición inicial en la dirección que se llevaba del recorrido, lo que representa la circunstancia de desdecirse y retractarse de lo que se ha dicho volviendo a un punto anterior del discurso<sup>266</sup>. Téngase en cuenta que si HABLAR ES PRODUCIRSE UN MOVIMIENTO EN EL ESPACIO y *desdecirse* se ha formado a partir del prefijo negativo *des-* más *decir*, se está negando el avance del movimiento.

**escapar por la tangente**<sup>267</sup>; **irse por la tangente**; **salir por la tangente** (‘responder con evasivas’); **irse por los cerros de Úbeda**<sup>268</sup>; **salirse por los cerros de Úbeda** (‘divagar o desviarse del asunto’); **salir por peteneras**<sup>269</sup> (‘decir o hacer una cosa sin relación con lo que se está tratando o haciendo’). Desviarse del recorrido, a partir de los verbos *escapar*, *irse* y *salir(se)*, y, por lo tanto, alejarse del destino marcado, se identifica con no seguir el hilo discursivo o el tema de la conversación, bien porque se eluden las respuestas, bien porque el individuo se separa del asunto tratado y aporta información que no está relacionada, con lo que, en consecuencia, no se logra el propósito de la comunicación.

**recoger velas** (‘desdecirse o desistir de un propósito’). Con el mundo náutico como dominio fuente, recoger el marinero las velas de su embarcación, para regresar a su punto de origen y, en consecuencia, no seguir el trayecto hacia su destino, se identifica con un evento en que el individuo se retracta de lo dicho, esto es, no continua su

---

<sup>266</sup> En el análisis de estas locuciones tomamos como referencia la acepción 13 del verbo *echar* en el DRAE: ‘inclinarse hacia atrás’, es decir, apartarse de la posición perpendicular con un movimiento hacia atrás, y la acepción 27 de *volverse*: ‘girarse para mirar lo que hay en la parte de la espalda’.

<sup>267</sup> La noción de ‘tangente’ como la recta que toca una línea curva por la parte exterior sin cortarla (acepción 3 del DRAE) representa el punto por el que el individuo se aparta del recorrido hacia un espacio fuera de los límites, con lo que no llega al destino; de manera análoga, el individuo elude las respuestas e impide que se logre el propósito de la comunicación.

<sup>268</sup> Según la información recogida en Buitrago Jiménez (2012: 217), la referencia a los cerros de Úbeda tiene su origen en la reconquista de la ciudad de Úbeda a los árabes, hecho en el que uno de los capitanes más importantes del rey Fernando III desaparece antes de empezar la batalla y reaparece tras la reconquista dando a entender que se había perdido.

<sup>269</sup> Buitrago Jiménez (2012: 346) señala que las peteneras se identifican con un cante flamenco utilizado para narrar historias de tipo romántico, una circunstancia que se extiende al discurso de quien cuenta algo “con adornos que nada tenían que ver con el relato”. Así pues, la locución *salir por peteneras* ha de entenderse en el contexto de la música flamenca y puede considerarse por sus elementos constituyentes que describe una situación en la que alguien canta un palo flamenco, las peteneras, distinto al esperado.

discurso, sino que vuelve a un punto anterior de la conversación, desdiciéndose expresamente lo dicho<sup>270</sup>.

**salir al paso** ('impugnar la veracidad de una afirmación'). Interrumpir el paso de un individuo e impedir que avance en su trayecto representa un momento del acto comunicativo en que el hablante intercepta, detiene, la información aportada por otro individuo, refutando, contradiciendo, su veracidad, con el fin de mostrar que este no cumple la máxima de la verdad en la transmisión de su mensaje.

En segundo lugar, el siguiente conjunto de locuciones se explica a partir de un modelo en el que ciertos aspectos de la actividad lingüística se identifican con acciones que implican un movimiento a partir del cual un objeto material (las palabras emitidas o el individuo a quien van dirigidas) se coloca en un determinado espacio donde se sitúan los interlocutores, concretamente se introduce en un recipiente que simboliza el espacio de la conversación. A partir de este modelo, se explican las locuciones *dejar caer*, *hacer presente*, *poner sobre aviso*, *sacar a colación*, *traer a colación* y *traer a cuento*. La locución *echar balones fuera* se puede describir también de este modo, pero tomando el movimiento en su forma inversa, pues los objetos (palabras) se sitúan fuera del espacio delimitado<sup>271</sup>.

**dejar caer** ('decir una cosa como sin querer, pero con intención'). Permitir que los objetos (las palabras) caigan y se introduzcan en el recipiente (espacio de la conversación) ante la aparente pasividad del individuo (el hablante que emite las palabras) representa su aparente falta de intención al decir algo.

**echar balones fuera** ('rehuir enfrentarse a una situación comprometida')<sup>272</sup>. Con el ámbito de los deportes como dominio fuente de la metáfora PARTICIPAR EN UNA

---

<sup>270</sup> Téngase en cuenta que, por lo que respecta a la parte de 'desdecirse' de la definición de la locución, esta podría entenderse como parasinónima de *echarse atrás*.

<sup>271</sup> También se engloban en esta metáfora las locuciones *andar en lenguas*, *pasar por las narices*, *refregar por las narices* y *restregar por las narices*; sin embargo, la participación conjunta del modelo metafórico descrito con la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO POR LA PERSONA EN SU TOTALIDAD justifica que su análisis se incluya en el apartado 3.2.3.3., dedicado a las locuciones formadas a partir de la combinación de metáforas y metonimias.

<sup>272</sup> Igual que ocurre con la locución *sacarse de la manga*, la definición de *echar balones fuera* en el DILEA no se relaciona directamente con el campo semántico de 'decir y hablar', aunque el DICLOCVER la incluya en este campo. Decidimos incluirla también en el corpus porque el equivalente que aporta el CODIC, *to dodge the issue*, traducido por el mismo diccionario como *eludir el tema*, sí está vinculado con la comunicación y la actividad del hablar. Asimismo, los dos ejemplos siguientes, en español, muestran la relación de la locución *echar balones fuera* con el campo semántico en cuestión: "No crean ustedes que

CONVERSACIÓN ES PARTICIPAR EN UN JUEGO, arrojar los balones (las palabras) fuera del campo de fútbol (espacio de la conversación) representa la intención de evitar hablar de un tema comprometido. Con esta acción, se paraliza el juego, igual que no se avanza en la conversación<sup>273</sup>.

**hacer presente** (‘decir una cosa a una persona para que la tenga en cuenta’). Situar los objetos (palabras) frente al interlocutor, ante su presencia, haciéndolos visibles para que este pueda percibirlos representa el hecho de decir algo para ponerlo en su conocimiento de manera que lo tenga en cuenta<sup>274</sup>.

**poner sobre aviso** (‘prevenir’). Colocar un objeto (el interlocutor, receptor del mensaje) encima del espacio de la conversación, que, en este caso, representa la materialización de la ‘acción y efecto de avisar’, en el sentido de ‘prevenir a alguien de algo’, se identifica con la acción de advertir al interlocutor de un posible daño o perjuicio<sup>275</sup>. Además, en la configuración de la locución, el receptor del mensaje se cosifica, de manera que pasa a considerarse un objeto que se pone en algún lugar.

**sacar a colación; traer a colación** (‘mencionar a una persona o una cosa’); **traer a cuento** (‘mencionar una cosa’). A partir de la acepción 19 de *sacar*: ‘citar, nombrar, traer al discurso o a la conversación’ y la acepción 1 de *traer*: ‘conducir o trasladar algo al lugar en donde se habla o de que se habla’ en el DRAE, la acción de introducir los objetos (palabras) en el recipiente (espacio de la conversación), situándolos en el espacio donde se encuentran los interlocutores, se identifica con mencionar o nombrar una determinada entidad. Concretamente, este espacio se identifica con el lugar donde los monjes se reunían para participar en un debate de carácter religioso, en el caso de

---

quiero echar balones fuera” dijo la ministra Isabel Tocino cuando por cuarta vez no quiso responder una pregunta de los medios de comunicación. En esta ocasión se trataba de que contestara acerca de los incendios forestales, para conocer su balance de lo ocurrido en esta campaña. Y no respondió” y “La alcaldesa en funciones, Mercedes de la Merced, responsabilizó ayer a la Comunidad de Madrid (CAM) del derribo de las ruinas arqueológicas halladas en el subsuelo de la Plaza de Oriente [...] Echando “balones fuera”, De la Merced señaló que “los responsables políticos se han limitado a cumplir los informes de los técnicos del proyecto”.

<sup>273</sup> Podría pensarse que esta locución también puede clasificarse en el grupo a), junto con locuciones como *echar venablos* o *devolver la pelota*, si se tiene en cuenta que se produce una especie de lanzamiento, a partir de la primera acepción del verbo *echar* en el DRAE. No obstante, en este caso, no solo por la presencia del adverbio de lugar *fuera*, sino por el significado de la locución, la actividad lingüística se conceptualiza en términos espaciales; consideramos, por tanto, que se explica de manera más apropiada a partir de este modelo que mediante la metáfora del conducto.

<sup>274</sup> Este análisis se basa en la primera acepción del adjetivo *presente*, ‘que está delante o en presencia de alguien, o concurre con él en el mismo sitio’ (DRAE).

<sup>275</sup> Este análisis se basa en la primera acepción del sustantivo *aviso* (‘acción y efecto de avisar’) y la cuarta del verbo *avisar* (‘prevenir a alguien de algo’) según el DRAE.

*colación*, y donde la gente se congrega para contar o escuchar un relato de ficción, en el caso de *cuento*<sup>276</sup>.

**c) Metáfora HABLAR ES REALIZAR UNA ACTIVIDAD DE LA VIDA DIARIA**

En las locuciones que se explican a partir de la metáfora que da nombre a esta sección, la actividad del hablar se comprende y se representa como una actividad corriente en la vida diaria de un individuo. Se utilizan, así pues, una serie de tareas o acciones cotidianas y ocupaciones más o menos comunes para referirse a diferentes aspectos de la actividad lingüística, relacionada con el intelecto y las habilidades cognitivas del ser humano. La serie de locuciones que se recogen en esta sección son *cantar la palinodia*, *correr un tupido velo*, *dar cuerda*, *echar un tupido velo*, *mojarse el culo*, *pegar la hebra* y *pelar la pava*.

**cantar la palinodia** (‘retractarse públicamente’). La base figurativa de la locución se remonta a la época de la Grecia clásica y al origen de las palinodias, composiciones poéticas que eran cantadas por los griegos con la intención de decir lo contrario de lo que se había dicho con anterioridad<sup>277</sup>. En la locución se utiliza el verbo *cantar* por extensión de aquella práctica, si bien, actualmente, la persona que se retracta de lo dicho no lo hace necesariamente cantando, claro está.

**correr un tupido velo; echar un tupido velo** (‘evitar hablar de una cosa que no conviene recordar o no hablar de un asunto delicado’). La acción de disponer una tela sobre algo para impedir que sea visto se extiende metafóricamente a la situación en la que un individuo evita hablar de algo para privar a su interlocutor de tener conocimiento sobre ello<sup>278</sup>.

---

<sup>276</sup> Dentro de la metáfora que se explica, es posible distinguir la presencia de una metonimia, en un nivel más específico, que consiste en utilizar la *colación* (el debate religioso) y el *cuento* (la narración) para referirse al lugar donde se desarrollan esas actividades. De ese lugar es de donde, metafóricamente, el individuo saca los objetos, esto es, las palabras que emite cuando menciona a alguien o a algo, o bien las trae a él.

<sup>277</sup> Esta información se basa en la descripción del origen de esta locución hecha por Buitrago Jiménez (2012: 50). La primera palinodia fue la oda que el poeta lírico Estesícoro cantó a Helena de Troya para retractarse por su error de, según la tradición, haber considerado que Helena fue la causante de la Guerra de Troya. En español, la palabra *palinodia* se traduce como *canto nuevo*.

<sup>278</sup> En relación con algunas locuciones metalingüísticas construidas sobre la base de la percepción visual, Vanparys (1995: 16) establece esta analogía: “to keep unknown is to make/keep invisible”, por la que mantener algo oculto, fuera de la vista de los demás, se identifica con prevenir que sea conocido. Aquí está presente la metáfora VER ES CONOCER.

**dar cuerda** (‘dejar hablar a una persona o animarle a hablar de lo que desea’). A partir de una cosificación de los seres humanos, el individuo se conceptualiza como un objeto, como un mecanismo que, al darle cuerda, se pone en marcha. Sobre esta base, se establece una analogía entre el hecho de hacer que un mecanismo funcione, esto es, desempeñe la función que le es propia, y el que una persona hable y, por lo tanto, realice una actividad que también le es inherente.

**mojarse el culo** (‘comprometerse’)<sup>279</sup>. Una situación en la que un individuo acepta realizar una determinada acción, aun sabiendo que puede tener consecuencias indeseadas o comprometidas para él, como mojarse una parte del cuerpo como las nalgas, se extiende al hecho de comprometerse públicamente en favor de una determinada postura en un asunto conflictivo.

**pegar la hebra** (‘entablar conversación con una persona’). Disponer las intervenciones de los interlocutores para iniciar una conversación se conceptualiza como unir las porciones de hilo para coser.

**pelar la pava** (‘estar de conversación dos novios’). Una actividad corriente, especialmente en tiempos pasados, como despellejar un ave se utiliza para referirse a la acción de conversar una pareja. La referencia a esta actividad cotidiana se entiende como una manera de preservar la privacidad de la vida sentimental de un individuo evitando las alusiones directas a ella<sup>280</sup>.

#### **d) Metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS**

---

<sup>279</sup> La definición de esta locución deber entenderse a partir de la acepción 4 en el DRAE del verbo *comprometerse* ‘contraer un compromiso’ y de la acepción 2 del sustantivo *compromiso*: ‘palabra dada’. Ténganse en cuenta, además, los siguientes ejemplos, en los que la locución *mojarse el culo* se vincula directamente con el ‘decir y hablar’: “ZP por fin se moja el culo. El presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, ha anunciado “serios recortes adicionales” para atajar el déficit. Así, la primera medida de sacrificio que ha planteado ha sido la reducción de las retribuciones del personal del sector público en un 5 % de media en 2010 y congelarlas en 2011” y “Lo jodido que es mojarse el culo (siempre). Me parece increíble que la Santa Madre Iglesia y su representante en la tierra no se hayan dignado a pronunciarse sobre la posible negociación del gobierno con ETA SI (condicional, ojo) dejara las armas”.

<sup>280</sup> El origen etimológico de esta locución se basa en un cuento andaluz que narra cómo una criada, por orden de su señora, se encuentra pelando una pava detrás de una reja, y allí acude su amante para cortejarla. Como tardaba en terminar la faena, la señora la llamó, a lo que ella respondió que estaba pelando la pava, omitiendo que estaba teniendo un encuentro con su novio (Buitrago Jiménez 2012: 302). Destaca, en este sentido, la importancia del conocimiento conceptual y cultural relacionado con la privacidad de la vida amorosa de las personas.

A pesar de que algunas locuciones clasificadas en otros apartados también conceptualizan las palabras que el hablante emite como objetos materiales, las que incluimos en este conjunto, en concreto las locuciones *medir las/sus palabras* y *tener unas palabras*, se distinguen del resto por incluir explícitamente el elemento *palabras* en su configuración léxica, además de ofrecer una representación mental de la comunicación lingüística que no encaja en los modelos establecidos. También se incluye en este conjunto la locución *decir una cosa por otra*, en la que la conceptualización de las palabras como objetos se manifiesta de manera explícita a partir del elemento *cosa* en la configuración léxica del fraseologismo. En estas locuciones, la naturaleza de los objetos y las acciones que se realizan con ellos determinan las características del discurso.

**decir una cosa por otra** (‘mentir’) Sustituir una cosa (una afirmación) por otra se identifica con decir lo contrario a la que se sabe o se piensa y, por lo tanto, emitir un discurso falso.

**medir las/sus palabras** (‘hablar con cuidado’). Medir las palabras, vistas como objetos sobre los que pueden comprobarse sus medidas, se identifica con un proceso que conlleva un cierto tiempo y gran precisión, lo que representa la acción de emitir un discurso cuidado tras un proceso de reflexión previo.

**tener unas palabras**<sup>281</sup> (‘discutir con una persona’). Las palabras se consideran objetos poseídos por dos o más interlocutores (a partir de la combinatoria sintagmática de la locución: [alguien, con alguien]), de manera que el hecho de tener que compartir la posesión de una misma entidad representa un motivo y un foco de contienda o riña; es decir, de una discusión en el dominio de la actividad del hablar.

### 3.2.3.2. Locuciones formadas sobre una base metonímica

El grupo de locuciones que se clasifican en este apartado, el menos numeroso, incluye diez unidades, formadas a partir de una o varias metonimias: *callar la boca*; *darle a la lengua*; *haberse comido la lengua el gato*; *hablar por boca*; *llamar al pan, pan y al vino, vino*; *mentar la soga en casa del ahorcado*; *mentar la bicha*; *no decir esta boca es*

---

<sup>281</sup> Para comprender la base conceptual de esta locución es importante tener en cuenta el papel de la sintaxis, concretamente la combinatoria sintagmática de la locución: alguien *tiene unas palabras* con alguien.

*mía; no decir oste/oxte ni moste/moxte; y sentar cátedra.* En su base figurativa, destaca la participación de las tres metonimias generales UN EJEMPLO DE UNA CATEGORÍA POR LA CATEGORÍA EN SU TOTALIDAD<sup>282</sup>, UNA PARTE DEL CUERPO POR UNA DE SUS FUNCIONES Y UNA PARTE DEL CUERPO POR LA PERSONA QUE LO POSEE. Estas metonimias se concretizan en su conceptualización de la actividad lingüística y dan lugar, como resultado, a las tres metonimias más específicas que encabezan los tres subconjuntos de locuciones que distinguimos en este apartado. Al mismo tiempo, cada metonimia se proyecta de una manera particular en la formación de las locuciones individuales, algunas de las cuales se describen como somatismos, formados con los elementos *boca* y *lengua*, y otras se construyen con verbos de habla, como *decir*, *llamar*, *mentar*, *callar* y *hablar*.

**a) Metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL**

**llamar al pan, pan y al vino, vino** (‘hablar claramente o con franqueza’). La acción de llamar a una cosa por su nombre se refiere a la acción de hablar de una manera clara y franca, posiblemente por la identificación entre la palabra y la cosa a la que aquella se refiere<sup>283</sup>.

**mentar la bicha**<sup>284</sup> (‘hablar a una persona de una cosa o de una persona que le disgusta o molesta, o mencionársela’); **mentar la sogá en casa del ahorcado**<sup>285</sup> (‘hablar de una cosa que disgusta o molesta, o mencionarla’). Mencionar un elemento o una situación que lleva implícita una carga negativa inherente se utiliza para referirse al hecho general de pronunciar un discurso que causa molestia y disgusto y, por tanto, resulta inoportuno e inconveniente. También, en este caso, por la identificación entre la palabra y la cosa

---

<sup>282</sup> Esta metonimia está incluida en otra de orden más general: LA PARTE POR EL TODO, identificada con la sinécdoque, que señala una cosa por todas las posibles.

<sup>283</sup> Casas Gómez (1996: 30-31) alude a la existencia de “un poder intrínseco o mágico de la palabra”, basado en la identificación que se produce entre la palabra y la cosa que designa, es decir, “entre el «signo» y lo «designado»”. Esta creencia ancestral, que llega, incluso, hasta la actualidad, con una clara manifestación en los ámbitos religioso y literario, constituye la base del tabú o interdicción lingüística, precisamente por la conexión directa que existe entre lo que se dice y la realidad interdicha que se designa.

<sup>284</sup> La inoportunidad del discurso se representa con el elemento *bicha*, cuyas connotaciones negativas son evidentes si se tienen en cuenta las dos primeras acepciones del DRAE: ‘culebra’ y ‘diablo’.

<sup>285</sup> La no oportunidad del discurso se representa mediante la situación descrita por la lectura literal de los elementos de la locución, a partir de la cual se infiere lógicamente el malestar que puede ocasionar hablar de una sogá ante los familiares de alguien que ha sido ahorcado, precisamente utilizando un instrumento hecho con cuerdas.

designada; concretamente, las palabras *bicha* y *soga* hacen presentes las cosas designadas por ellas.

**no decir esta boca es mía** ('no hablar'). No decir algo tan obvio como que la boca con la que un individuo habla es suya se utiliza para referirse al hecho de no hablar el individuo en cuestión<sup>286</sup>. En un nivel conceptual más específico, actúa, además, la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR que motiva la presencia del elemento *boca*, y no de otra parte del cuerpo.

**no decir oste/oxte ni moste/moxte** ('no decir nada'). No decir palabras tan básicas y elementales como *oxte* y *moxte* se utiliza para designar hecho de no decir nada en general<sup>287</sup>.

**sentar cátedra** ('opinar con suficiencia y de manera concluyente'). La acción por la que un catedrático pronuncia un discurso o enseña una materia con certeza y autoridad se utiliza para referirse a la acción general de opinar con una actitud de suficiencia y presunción<sup>288</sup>.

#### b) Metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR

**darle a la lengua** ('hablar mucho'). A partir de la locución verbal *darle a algo*, registrada en el DRAE con el significado de 'practicarlo habitual o insistentemente', la

---

<sup>286</sup> El análisis que aportamos se basa en el de González Aguilar (2005: 152-153), que señala que esta locución se construye sobre la idea de que el hablante ni siquiera dice algo tan obvio como que "la boca es de cada individuo, y que, por ello, la capacidad de hablar también". Por otra parte, a partir del principio escalar de Fauconnier, González Aguilar explica que locuciones como *no decir ni pío* y *no decir esta boca es mía* "exigen entornos negativos y denotan una cantidad mínima o límite que excluye cualquier otro valor superior". Creemos que esta explicación puede aplicarse igualmente a la locución *no decir oste/oxte ni moste/moxte*, cuyo análisis se muestra a continuación.

<sup>287</sup> Los elementos *oxte* y *moxte* son considerados como lo más mínimo y sencillo de pronunciar. Hay distintas teorías sobre su origen etimológico, que, según Buitrago Jiménez (2012: 381), puede responder a una contracción de *oiga usted* y *mire usted*, o puede pensarse que *oxe* proviene de *oxear* (con el significado de ahuyentar a los animales, especialmente las aves) y *moxte* se ha creado por rima con el elemento anterior. Por su parte, Celdrán Gomariz (2004: 22) recoge las palabras de Seijas Patiño, para quien: "La interjección *oxte* significa ¡aparta, quítate, arre allá!... *sin decir oxte ni moxte* es sin hablar palabra, sin pedir licencia. La voz *moxte* no tiene significado y se puso por consonancia, como en la frase *ni paula ni maula*, y otras del mismo jaez".

<sup>288</sup> La base metonímica descrita es apropiada si tomamos el significado de *sentar* como 'dar por supuesto o por cierto algo' y *cátedra* como 'facultad o material particular que enseña un catedrático' (acepciones 3 y 2 del DRAE).



locución metalingüística utiliza la idea de practicar con frecuencia la actividad asociada al órgano de la lengua (el hablar) por hablar mucho<sup>289</sup>.

**haberse comido la lengua el gato** (‘negarse a hablar’). Además de la metonimia que da título a esta sección, el hecho de quedarse desprovisto del órgano del habla (la lengua) se utiliza para referirse a no querer hablar por la imposibilidad de hacerlo al no tener lengua, a partir de la metonimia LA CAUSA POR LA CONSECUENCIA<sup>290</sup>.

### c) Metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE

**callar la boca** (‘callarse’). La referencia a la boca del hablante se utiliza para designar al mismo hablante, con un valor enfático añadido expresado mediante la idea de provocar que el órgano del habla del individuo guarde silencio, por el hecho de que él cese de hablar. Puede observarse, asimismo, la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR en la referencia concreta al elemento *boca*.

**hablar por boca** (‘hablar a través de otra persona’). La acción de hablar a través de la boca de una persona se refiere a hablar transmitiendo lo que dice o piensa la persona que la posee, que se identifica con la metonimia más general EL OBJETO POSEÍDO POR EL POSEEDOR<sup>291</sup>.

### 3.2.3.3. Locuciones formadas a partir de la combinación de metáforas y metonimias

En la constitución de este grupo concurren un total de 27 locuciones que pueden clasificarse en cuatro conjuntos diferentes, según las metáforas y las metonimias concretas que participan en su formación. Al inicio de cada sección, se describen las

---

<sup>289</sup> Olza Moreno (2011b: 168) ofrece una explicación distinta para esta locución, según la cual, en las locuciones *darle a la lengua* y *mover la lengua*, “el simple *movimiento* de la lengua se identifica metonímicamente con el *hablar*”.

<sup>290</sup> Puede considerarse que se produce, además, una extensión metafórica a una situación en la que el hablante no tiene la voluntad de hablar y se niega a hacerlo, a partir de la metáfora QUERER ES PODER, que se manifiesta en su forma negativa. A pesar de ello, se ha decidido incluir la locución *haberse comido la lengua el gato* en esta sección debido a que la carga figurativa de esta locución recae principalmente sobre la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR. Además, el propósito del análisis es presentar una clasificación de los mecanismos cognitivos implicados en la formación fraseológica lo más sistemática y abarcadora posible.

<sup>291</sup> En relación con la locución [*saber*] *de/por boca de* alguien, Olza Moreno (2011b: 156) describe su esquema figurativo subyacente como: “las palabras salen del contenedor (la boca) y llegan por un trayecto o canal al receptor (que, a veces, se convierte, a su vez, en un nuevo emisor)”. De esta explicación, nos interesa destacar la última idea, la situada entre paréntesis, pues, cuando un individuo reproduce las palabras de otro, aquel se convierte, en ese momento, en el emisor del mensaje.

metáforas y las metonimias correspondientes y se indican las locuciones del corpus que se explican a partir de ellas.

a) **Metáfora del conducto y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR**

En este primer conjunto de locuciones, podemos distinguir, a su vez, dos grupos más específicos, según el modo en que se proyectan la metáfora y la metonimia indicadas en la configuración de la base figurativa de los fraseologismos. El primer grupo incluye las locuciones *cerrar la boca*, *decir lo que (se) le viene a la boca*, *irse de la lengua*, *irse la fuerza por la boca*, *llenarse la boca*, *no abrir la boca*, *no caerse de la boca*, *no tener pelos en la lengua*, *no tener pepitas en la lengua*, *quitar de la boca*, *quitar la(s) palabra(s) de la boca*, *tapar la boca* y *tener en la punta de la lengua*. En ellas, diferentes aspectos de la actividad lingüística se comprenden a partir de la combinación de dos procesos cognitivos. Concretamente, la boca se ve como el orificio de un recipiente (el cuerpo humano), cuya posición abierta, cerrada o cubierta permite o impide la salida de objetos al exterior (emisión de palabras), mientras que la lengua es percibida como símbolo de la superficie donde se depositan estos objetos.

**cerrar la boca** (‘callarse’). Mantener el orificio (boca) del recipiente (cuerpo) cerrado, de manera que su interior no tenga conexión directa con el exterior, impide que los objetos almacenados (palabras) salgan, es decir, se pronuncien y, en consecuencia, se hable.

**decir lo que (se) le viene a la boca** (‘decir lo que se le ocurre, sin reflexión ni miramiento’). Los objetos (palabras), antes de salir al exterior (pronunciarse), efectúan una determinada trayectoria en el interior del recipiente (cuerpo del individuo) hasta llegar, o venir, al orificio por el que salen (la boca). Esta trayectoria se considera incompleta desde el punto de vista cognitivo, ya que las palabras llegan a la boca directamente sin pasar por el cerebro, sede de la razón, el intelecto y la reflexión, una circunstancia que se utiliza para describir el contenido de un enunciado como imprudente o irreflexivo<sup>292</sup>.

---

<sup>292</sup> Para Olza Moreno (2011b: 170), la locución *decir lo que (se) le viene a la boca* se basa en la idea de que las palabras pueden tanto entrar y salir, como ir y venir de la boca. Por otra parte, la idea de Vanparys (1995: 29) en relación con el control que ejerce la mente sobre los órganos del habla, no se ve

**irse de la lengua** ('decir lo que no se debía o no se quería decir'). Los objetos (palabras), depositados sobre una superficie (la lengua), se van de ella, debido a que salen al exterior (se pronuncian, como parte del discurso del hablante), cuando no debieran hacerlo.

**irse la fuerza por la boca** ('hablar mucho y no actuar en consecuencia'). Los objetos (palabras) salen al exterior (se emiten) en grandes cantidades, de manera que, junto con ellos, sale hasta la fuerza que los empuja. Por consiguiente, el recipiente (cuerpo) se queda desprovisto de la fuerza y la energía necesarias para poder actuar<sup>293</sup>.

**llenarse la boca** ('hablar refiriéndose mucho a una cosa'). El recipiente (boca<sup>294</sup>) constituye un espacio que queda totalmente ocupado por los objetos (palabras) que almacena cuando estos son muy numerosos. A partir de ahí, una gran cantidad de palabras se relaciona con el hecho de hablar mucho sobre un tema.

**no abrir la boca** ('no hablar'). No abrir el orificio (boca), a través del cual se expulsan (se emiten) los objetos (palabras) fuera del recipiente (cuerpo), impide su salida al exterior y, en consecuencia, que el individuo hable<sup>295</sup>.

**no caerse de la boca** ('decir una cosa con frecuencia'). Al no caerse de la boca, los objetos (palabras) se mantienen dentro del recipiente (cuerpo), esto es, no se precipitan al exterior a través del orificio (la boca). Esto tiene como resultado que la boca se mantenga continuamente llena de palabras que encierran las mismas ideas, opiniones, etc., de manera que el individuo habla sobre un mismo tema con frecuencia.

---

representada en la locución *decir lo que (se) le viene a la boca*, en la que no hay un control ni un razonamiento previo sobre lo que va a decirse, y, por lo tanto, se obtiene como resultado la producción de un discurso irreflexivo. A propósito de la locución *venirsele a la boca*, con una base conceptual y una configuración formal similares a *decir lo que (se) le viene a la boca*, González Aguilar (2005: 159) explica que lo que el individuo dice no se entiende como el producto del acto reflexivo que se lleva a cabo antes de hablar; por el contrario, las palabras llegan solas hasta la boca.

<sup>293</sup> Se identifica una cadena de metonimias que corresponden a LA CAUSA POR LA CONSECUENCIA, de forma que consumir mucha energía (causa) implica que el individuo se queda sin fuerza (consecuencia); al mismo tiempo, esta última circunstancia se emplea para referirse a la causa que provoca la consecuencia final de no poder actuar.

<sup>294</sup> Obsérvese que, en esta locución, el recipiente no se identifica con el cuerpo humano en su totalidad, sino con la parte de la boca.

<sup>295</sup> Sobre esta locución, Olza Moreno (2011b: 113) precisa que el movimiento de la boca se toma metonímicamente como "trasunto de la iniciativa misma de hablar". Por su parte, en locuciones como *abrir la boca* y *abrir el pico*, González Aguilar (2005: 150-151) identifica, además, un proceso metonímico en el que, en palabras del autor, "se ha tomado lo visible del conjunto de operaciones necesarias para ejecutar un acto de habla por el proceso en sí". El mismo análisis puede extenderse a las locuciones *callar la boca*, *cerrar la boca* y *no despegar los labios*, también mencionadas en el trabajo citado.

**no tener pelos en la lengua; no tener pepitas en la lengua** (‘decir sin reparos lo que se piensa’). La superficie (lengua) donde se depositan los objetos (las palabras) se encuentra libre de obstáculos para que estos salgan al exterior (se emitan) libremente. Los obstáculos se simbolizan con la ausencia de pelo<sup>296</sup> y pepitas<sup>297</sup>, lo que se identifica con la inexistencia de impedimentos o reparos para hablar de una manera espontánea.

**quitar de la boca** (‘anticiparse a decir lo que iba a decir la persona a la que se hace referencia’), **quitar la(s) palabra(s) de la boca** (‘interrumpir a una persona cuando habla’). Apropiarse de los objetos (palabras) contenidos en la apertura (boca) de un recipiente (cuerpo) ajeno, representado por el verbo *quitar*, se identifica con impedir que la otra persona siga su discurso y el sujeto de la locución pase a asumir el rol de hablante<sup>298</sup>.

**tapar la boca** (‘hacer callar a una persona’). Cubrir el orificio del recipiente (la boca de una persona) obstaculiza la salida de los objetos almacenados (la emisión de palabras), lo que se identifica con hacer que una persona no pueda hablar; es decir, hacerla callar<sup>299</sup>.

**tener en la punta de la lengua** (‘estar a punto de decir una cosa’). Encontrarse los objetos (palabras) depositados en el extremo de una superficie (la lengua), en este caso en el punto más próximo al exterior, representa el momento inmediato a su salida (a

---

<sup>296</sup> Por naturaleza, la lengua es un órgano que no está recubierto por pelo, de manera que el pelo sería considerado un obstáculo o un estorbo a la hora de hablar.

<sup>297</sup> El uso del elemento *pepita* en este contexto puede explicarse a partir de la primera entrada que ofrece el DRAE de esta palabra, en la que *pepita* se define como ‘tumor que las gallinas suelen tener en la lengua, y no las deja cacarear.’ A partir de ahí, se crea una analogía entre la capacidad de cacarear de las gallinas que no tienen este tumor en la lengua y la tendencia a hablar con desenvoltura de ciertas personas. Cabe sumar, asimismo, la presencia de la metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES, gallinas, concretamente.

<sup>298</sup> La descripción ofrecida se muestra en la línea del análisis de Olza Moreno (2011b: 156) sobre estas mismas locuciones, según el cual, los objetos (palabras) pueden ser manipulados por el emisor y el receptor dentro y fuera de la boca. Consideramos, además, que la locución *quitar la(s) palabra(s) de la boca*, por tener el elemento *palabra(s)* explícito, está directamente relacionada con las locuciones descritas a partir de la metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS (§ 3.2.3.1.); no obstante, la base figurativa de este fraseologismo es más compleja y, además, incluye la participación de una metonimia.

<sup>299</sup> Completamos esta explicación con la aportada por Olza Moreno (2011b: 155) sobre esta locución: “la salida de los objetos (palabras) del contenedor depende del estado y las características de dicho contenedor y del orificio que lo cierra (la boca)”. En este caso, el orificio que cierra el contenedor está tapado.

decir una cosa), lo que supone, además, una identificación del espacio (punta de la lengua) y el tiempo (momento próximo a la salida)<sup>300</sup>.

Las locuciones del segundo grupo, *irse la lengua*, *meterse la lengua en el culo*, *soltarse la lengua* y *tirar de la lengua*, también se forman a partir de la metáfora del conducto y la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR. Sin embargo, las unidades de este conjunto se relacionan entre ellas y se diferencian de las anteriores por fundamentar su base figurativa en una concepción de la lengua como una superficie, donde yacen las palabras, que está amarrada al recipiente (cuerpo humano). A partir de esta idea, la acción de hablar se identifica con provocar que la lengua y, por lo tanto, las palabras se suelten del lugar que les corresponde o estén en otro sitio distinto.

**irse la lengua** ('escapársele a una persona lo que no quería decir'). Desplazarse la superficie donde se depositan las palabras (la lengua) y dejar de estar en el interior del recipiente (cuerpo humano), que es el lugar donde debería permanecer, se identifica con permitir la salida de objetos al exterior cuando no se debiera (decir algo que no debía decirse).

**meterse la lengua en el culo** ('callarse'). No estar la superficie donde se depositan las palabras (la lengua) en su debido lugar, por haberla introducida en otra parte (el culo) del recipiente (cuerpo humano), se utiliza para referirse a la acción de callarse porque el movimiento de la lengua que permite la salida de objetos (emisión de palabras) queda bloqueado<sup>301</sup>.

**soltarse la lengua** ('empezar a hablar'). Desunirse la superficie (lengua) de la parte del recipiente a la que está amarrada (la boca) representa la salida de objetos al exterior (emisión de palabras) y, por extensión, la acción de empezar a hablar<sup>302</sup>.

---

<sup>300</sup> Concretamente, se produce una conceptualización del tiempo como espacio, a partir de la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO. Esta representación metafórica del tiempo es la base de enunciados tan comunes en español como "Tienes todo el futuro **por delante**" y "Ya **estamos en** primavera", en los que el tiempo se percibe y se estructura desde una perspectiva espacial.

<sup>301</sup> Esta descripción coincide con la aportada por Olza Moreno (2011b: 169) sobre la misma unidad.

<sup>302</sup> Sobre esta locución, recogida en la forma *soltar la lengua*, Olza Moreno (2011b: 170) explica que un individuo puede manipular la lengua de otro, para que se mueva y los objetos (las palabras) salgan al exterior, y, en consecuencia, hable. En relación con la locución *soltársele la lengua*, esta misma autora explica que, figuradamente, la lengua realiza ciertas acciones de manera independiente; concretamente, puede moverse mucho, lo que representa la locuacidad del hablante (Olza Moreno 2011b: 168). El significado que se aporta sobre esta locución en la obra citada es 'ponerse esa persona muy locuaz', a partir del DFDEA, un significado que resulta distinto al que recoge sobre la locución *soltar la lengua*,

**tirar de la lengua** ('hacer que una persona hable'). Estirar o extender la superficie donde se sitúan las palabras (la lengua) y, con ello, extraer los objetos depositados (las palabras) se identifica con provocar que alguien hable.

**b) Metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO y metonimia UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO POR LA PERSONA**

En este apartado se recogen, por una parte, la locución *andar en lenguas* y, por otra parte, las locuciones *pasar por las narices*, *refregar por las narices* y *restregar por las narices*. En todas ellas, la actividad lingüística se identifica con una acción que implica un movimiento por el que un objeto material (los comentarios o las palabras del hablante) se mueve libremente en el espacio o se traslada hasta un espacio situado entre los individuos<sup>303</sup>. Esta base metafórica se combina, además, con la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO (la lengua y la nariz) POR LA PERSONA QUE LA POSEE. En la locución *andar en lenguas*, la persona se corresponde con el sujeto de la locución, de manera que, en un nivel de especificación mayor, puede establecerse que la metonimia indicada se materializa en la metonimia más concreta EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE. Por el contrario, en las locuciones *pasar por las narices*, *refregar por las narices* y *restregar por las narices*, el lexema *narices* no se refiere a la parte del cuerpo del sujeto, sino a la de su interlocutor o a la de una tercera persona.

**andar en lenguas** ('ser objeto de comentarios o de conversaciones'). El órgano del hablar (la lengua) se utiliza para referirse a la persona que lo posee y, al mismo tiempo, se concibe como una superficie sobre la que se depositan los comentarios o las conversaciones, que se materializan como objetos<sup>304</sup>. La acción por la que los comentarios se mueven de una lengua a otra (de una persona a otra) representa los distintos hablantes que conversan o emiten comentarios sobre la persona o el tema del que se habla.

---

como 'hablar', el DUE. La definición de esta última locución se aproxima más a la de la locución que analizamos, *soltarse la lengua*, con el significado de 'empezar a hablar', según el DILEA.

<sup>303</sup> Nótese que en esta concepción de la actividad lingüística como movimiento en el espacio están presentes las principales proyecciones de la metáfora de la estructura ubicación-evento; no obstante, la interpretación del espacio al que se mueven las palabras en estas locuciones no es exactamente la misma que en las unidades incluidas en la sección b) del apartado 3.2.3.1.

<sup>304</sup> Esta representación de la lengua como una superficie donde se depositan los objetos (comentarios o conversaciones) corresponde a una de las proyecciones básicas que configuran la metáfora del conducto. No obstante, la base figurativa de esta locución se explica de manera más apropiada a partir de la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO, y, en consecuencia, se recoge en este apartado.

**pasar por las narices; refregar por las narices; restregar por las narices** (‘mostrar o decir una cosa a una persona con insistencia para molestarla’). La acción de pasar un objeto (las palabras) reiteradamente ante una parte del cuerpo de una persona o frotarlo contra esa parte, produciendo molestia y enojo, se identifica con el hecho de decir algo repetidamente y con la consecuente irritación que suscita en el interlocutor<sup>305</sup>.

c) **Metáfora LAS CARACTERÍSTICAS DE UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO y metonimia UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR**

En las locuciones que se incluyen bajo este epígrafe (*alzar la voz, gastar saliva, hablar por hablar, levantar la voz y parecer que ha comido lengua*), la actividad del hablar se describe y se caracteriza, por un lado, a partir de una metáfora que relaciona el modo de gestionar el elemento y de enfocar el propósito comunicativo, así como las características de los órganos implicados al hablar, con la cantidad y las características del discurso. Por otro lado, participa la metonimia UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DE HABLAR (la voz y la saliva) POR TODA LA ACTIVIDAD, que se concretiza en la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR (la lengua) POR EL HABLAR, en la locución *parecer que ha comido lengua*, y en la metonimia LA FINALIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR, en *hablar por hablar*.

**alzar la voz; levantar la voz** (‘hablar a una persona con insolencia, sin respeto’). La voz se conceptualiza como una entidad material que se mueve en dirección hacia arriba (por la presencia de los verbos *alzar* y *levantar*), lo que representa, metafóricamente, un aumento del volumen de los sonidos emitidos al hablar. Al mismo tiempo, hablar con

---

<sup>305</sup> Olza Moreno (2011b: 235-238), basándose en otros autores, explica que las unidades fraseológicas que se forman con el elemento *nariz* en su forma plural, *narices*, suelen presentar, frecuentemente, connotaciones negativas. Esta carga negativa, en el caso de las locuciones objeto de análisis, se vincula con la molestia que produce escuchar una misma cosa de manera reiterada. La presencia del elemento *narices* en la configuración formal de otros fraseologismos con una carga semántica negativa queda ejemplificada en locuciones como *hinchar las narices* (‘hartar o enfurecer a una persona’), *importar tres narices* (‘no importar en absoluto a una persona’) y *tocar las narices* (‘molestar o fastidiar a una persona’), por poner solo algunos ejemplos.

un volumen alto se relaciona con pronunciar un discurso agresivo que puede resultar ofensivo y, por tanto, irrespetuoso<sup>306</sup>.

**gastar saliva** ('hablar inútilmente'). La insensatez de malgastar un recurso valioso, como, en este caso, la saliva, se vincula con la acción de hablar sin aportar nada de provecho, a partir de la metáfora PRODUCIR ES GASTAR, presente en la idea de que cuando se emiten sonidos al hablar no se gasta saliva, sino que se produce<sup>307</sup>.

**hablar por hablar** ('hablar sin fundamento o sin sentido'). La ausencia de un propósito comunicativo en el discurso de un individuo caracteriza el contenido de lo que dice como carente de fundamento y de sentido, a partir de un principio básico en el fenómeno de la comunicación, según el cual la acción de hablar debe llevarse a cabo con una determinada intención comunicativa, con el propósito de conseguir algo mediante el discurso<sup>308</sup>.

**parecer que ha comido lengua** ('estar hablando mucho'). La lengua se conceptualiza como un alimento que se ha ingerido y que, en consecuencia, se posee en cantidad, lo que produce el efecto de hablar mucho<sup>309</sup>.

#### **d) Metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES y metonimias EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE**

La acción lingüística que describe la única locución que se incluye en este grupo, *hablar por boca de ganso*, se representa mediante la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE, como persona que lo posee, y la metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES, a partir de unas proyecciones que se detallan a continuación.

---

<sup>306</sup> El análisis de esta locución se basa en la aportación de Simon-Vandenberg (1995: 96) en torno a un patrón general que vincula un discurso alto con un discurso potente que puede resultar negativo y amenazante cuando va dirigido a un individuo en concreto.

<sup>307</sup> Parte del análisis que ofrecemos se basa en las aportaciones de Vanparys (1995: 29) y Pauwels y Simon-Vandenberg (1995: 63) sobre el equivalente inglés *to waste one's breath*. Véase el apartado 2.3.2.1. de esta tesis para completar el estudio de esta locución desde una perspectiva contrastiva con fines didácticos.

<sup>308</sup> A propósito de locuciones como la que acaba de analizarse, Aznárez Mauleón (2006a: 440) explica que "designan discursos en los que el hablante únicamente quiere evitar el silencio, lo cual suele implicar falta de reflexión –de ahí que estas expresiones se relacionen con las referidas al pensamiento y conocimiento del hablante–, inutilidad y trivialidad de lo dicho".

<sup>309</sup> Pauwels y Simon-Vandenberg (1995: 62) señalan la existencia de un vínculo destacado entre el ámbito de la comida y el del lenguaje, en tanto que la actividad lingüística puede concebirse como ingerir información.



**hablar por boca de ganso** (‘decir lo que otra persona ha sugerido’). El individuo adopta la identidad de un ganso, y el hablar a través de la boca de ese animal se relaciona con no hablar por sí mismo, sino repitiendo lo que otra persona ha dicho, esto es, reproduciendo un discurso ajeno, igual que algunos animales imitan los sonidos humanos<sup>310</sup>.

#### 3.2.3.4. Resultados del análisis cognitivo

Tomados en su conjunto, los resultados del análisis permiten plantear una serie de consideraciones sobre las principales metáforas y metonimias conceptuales que fundamentan el modo en que se comprende y estructura la actividad lingüística a través de las locuciones del corpus. Como refleja el Gráfico 1, entre los datos más relevantes, destacamos que las unidades formadas sobre una base metafórica son las más numerosas, con un total de 39 locuciones (51 %), seguidas por las locuciones originadas a partir de la combinación de los dos procesos cognitivos: metafórico y metonímico, con 27 unidades (36 %). El grupo menos numeroso corresponde, pues, a las locuciones con solo una base metonímica subyacente, compuesto por 10 unidades (13 %).

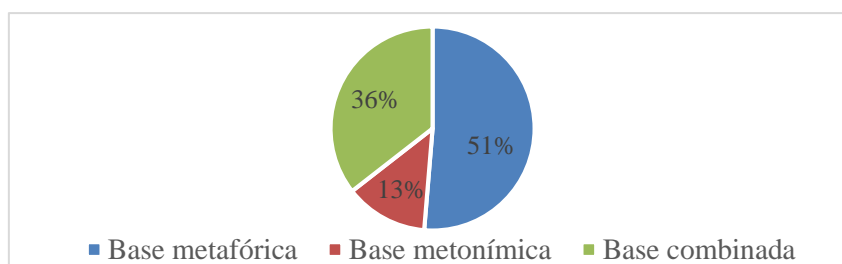


Gráfico 1. Resultados en porcentajes de las locuciones según su base figurativa

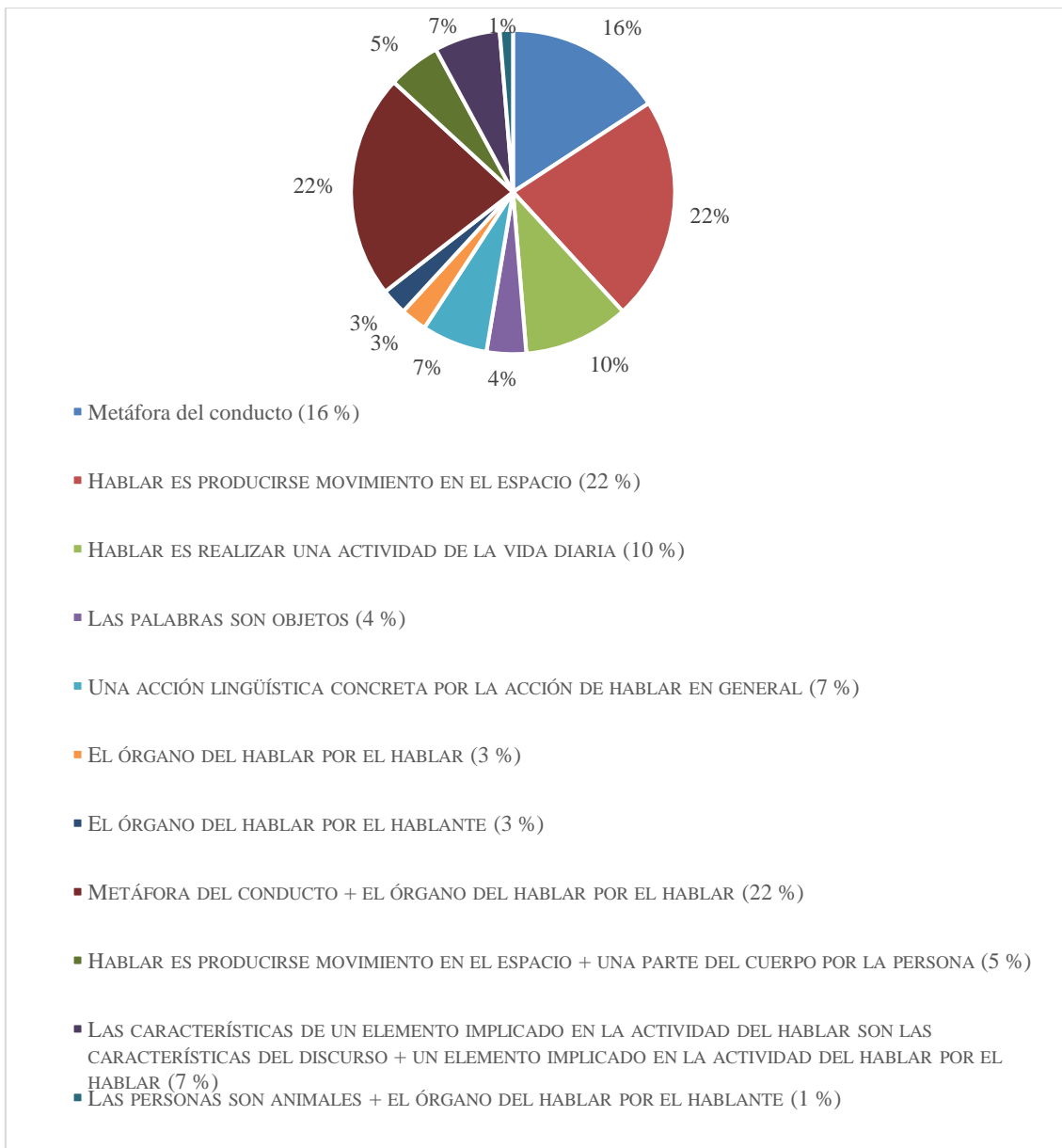
El Gráfico 2, por su parte, ilustra los porcentajes correspondientes a la participación de las metáforas y las metonimias concretas en la formación de las locuciones del corpus. La metáfora del conducto se muestra como el mecanismo cognitivo más productivo en la formación de las locuciones del corpus; se contabilizan

<sup>310</sup> Este análisis se basa en la aportación de Aznárez Mauleón (2006b: 15-16) sobre la conceptualización metafórica del hablar a partir del dominio de las aves, la cual suele tener connotaciones negativas, de vacío y estupidez. Además, a propósito de esta locución, la autora apunta que “el hecho de ser locutor y no autor, es decir, el hecho de repetir lo dicho por otras personas se valora negativamente, ya que se considera una muestra de la falta de conocimiento de lo que se dice” (Aznárez Mauleón 2006a: 440-441). Puede ofrecerse una explicación distinta de esta locución si tomamos, por una parte, la quinta acepción del DRAE de la palabra *ganso*, ‘entre los antiguos, ayo o pedagogo de los niños’, y, por otra parte, la explicación aportada por Olza Moreno (2011b: 147), basada en estudios previos, según la cual la locución remite al modo de comportarse de los discípulos de estos pedagogos, que se limitaban a reproducir lo que aprendían de sus maestros, sin pararse a reflexionar sobre ello.

12 locuciones con una base metafórica íntegramente vinculada a esta metáfora (16 %) y 17 locuciones que la combinan con la actuación de la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR (22 %). En total, suman el 38 % de las locuciones analizadas. Por su parte, la conceptualización del hablar como una actividad que implica movimiento en el espacio por parte o del sujeto, o de lo que dice, también se muestra productiva con 17 locuciones del corpus (22 %), a las que cabe añadir 4 más que combinan esta base metafórica con la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO POR LA PERSONA EN SU TOTALIDAD (5 %)<sup>311</sup>. Estos datos representan el 27 % del total del corpus analizado.

---

<sup>311</sup> De las 4 locuciones que se forman a partir de la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO POR LA PERSONA EN SU TOTALIDAD, una de ellas, *andar en lenguas*, se corresponde con EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE, una metonimia más concreta que se incluye dentro de la anterior.



*Gráfico 2. Resultados en porcentajes de las metáforas y metonimias subyacentes a la base figurativa de las locuciones*

Como se desprende del gráfico, otra metáfora conceptual que se identifica en el análisis con una participación, igualmente, interesante, subyace a la formación de 7 locuciones (9 %) que conceptualizan la actividad del hablar como una actividad cotidiana, una tarea diaria o una ocupación. Se trata de la metáfora HABLAR ES REALIZAR UNA ACTIVIDAD DE LA VIDA DIARIA.

También conviene destacar la metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS, que, sin combinarse con otros procesos figurativos, participa en la formación de 3 locuciones (4

%), pero llega a mostrarse productiva en 38<sup>312</sup>, por actuar junto con otras metáforas o metonimias. Así pues, un total de 41 locuciones del corpus representan las palabras que emite el hablante como objetos materiales que se poseen, se almacenan sobre la superficie (lengua) de un elemento de un recipiente (cuerpo) y salen a un determinado espacio exterior o en una dirección concreta. La participación de esta metáfora se observa claramente en locuciones como *sacarse de la manga* o *quitar de la boca*, aunque no contengan el lexema *palabras* en su configuración léxica, puesto que, metafóricamente, puede entenderse que los verbos *sacarse* y *quitar* se aplican directamente a los objetos (palabras). Frente a estas locuciones, la presencia de la metáfora resulta menos evidente en otros fraseologismos, como *cerrar la boca* y *meterse la lengua en el culo*. En estos casos, el proceso interpretativo por el que las palabras se conceptualizan como entidades materiales es menos inmediato. Para hacer esta identificación, primero es necesario comprender que el significado de ambas locuciones, ‘callarse’, se representa mediante la imposibilidad de que los objetos (palabras) salgan del recipiente (cuerpo), bien porque el orificio (boca) está cerrado (en *cerrar la boca*), bien porque el movimiento de la superficie (lengua) donde se depositan ha quedado bloqueado (*meterse la lengua en el culo*).

Por otra parte, como también se muestra en el Gráfico 2, la metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL se muestra productiva en la formación de 6 locuciones diferentes (8 %). Asimismo, se contabilizan 2 locuciones cuya base figurativa se sustenta exclusivamente en la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE (3 %), que interactúa con la metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES en la formación de 1 locución (1 %).

La metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR también ocupa un lugar destacado en la configuración de las locuciones analizadas. A pesar de que, únicamente, se identifican 2 locuciones en las que solo actúa esta metonimia (3 %), hay 17 fraseologismos en los que, como hemos señalado, actúa en combinación con la metáfora del conducto (22 %)<sup>313</sup>. En relación con esta última metonimia, distinguimos el proceso

---

<sup>312</sup> En estas locuciones se incluye la unidad *andar en lenguas*, si bien lo que se conceptualiza como objetos materiales son los comentarios, conversaciones o habladurías que se tienen sobre un asunto.

<sup>313</sup> En la locución *no decir esta boca es mía* también se observa la participación de esta metonimia; no obstante, dado que el mecanismo más destacado en la configuración de su base figurativa es la metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL, en el análisis se recoge bajo el epígrafe que corresponde a esta última metonimia y así la presentamos también en este apartado.

metonímico basado en UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR, que actúa en la formación de 5 locuciones (7 %) <sup>314</sup>, combinado con la metáfora LAS CARACTERÍSTICAS DE UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO.

Los datos presentados permiten hacerse una idea general de la incidencia con la que las metáforas y las metonimias conceptuales que se han identificado actúan en la formación de las locuciones metalingüísticas del corpus. En este sentido, conviene remarcar que las distintas metáforas y metonimias que encabezan las secciones de los apartados anteriores se han establecido a partir del análisis individualizado de cada locución y constituyen el resultado de un intento de sistematizar la presentación de series fraseológicas formadas en torno a un patrón cognitivo común. En este proceso, han surgido algunas dificultades a la hora de clasificar determinadas unidades, especialmente aquellas en que su base figurativa comparte rasgos con la de otras locuciones que se adscriben a una serie fraseológica distinta. Dada la diversidad de elementos implicados en el fundamento figurado de los fraseologismos, así como las relaciones y solapamientos que se producen entre ellos en la formación fraseológica, la tarea de sistematizar los mecanismos cognitivos concretos que subyacen a una locución y, por lo tanto, de determinar su inclusión como parte de una serie de locuciones determinada se vuelve compleja en muchas ocasiones. Estos casos, dudosos y fronterizos, han ido señalándose en notas a pie de página en la presentación del análisis, pues nos ha parecido oportuno incidir en esta dificultad encontrada en el desarrollo de la tarea.

Esta circunstancia se manifiesta, especialmente, en las locuciones  *echar balones fuera, hablar por hablar, no decir esta boca es mía, no tener pelos en la lengua, no tener pepitas en la lengua y pasar/refregar/restregar por las narices*, por la imbricación de varias metáforas y metonimias implicadas; por su relación con otras locuciones con una base figurativa similar, pero no idéntica; por la participación de algún mecanismo cognitivo cuya identificación, en sincronía, no resulta totalmente evidente; o por la

---

<sup>314</sup> Puede considerarse que la metonimia UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR, por ser más general, incluye la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR, presente en la formación de la locución  *haber comido lengua*, y LA FINALIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR, en la que se basa la locución  *hablar por hablar*. Por cuestiones de sistematicidad en la organización, en el análisis cognitivo de estas dos locuciones, las metonimias concretas que acabamos de señalar se han incluido dentro de la metonimia más general UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR. Este criterio se sigue también en la descripción de los resultados de este apartado.

activación de alguna metáfora o metonimia que tiene una relevancia menor en la configuración de una locución, por lo tanto, no se ha tenido en cuenta para clasificar la locución en una categoría distinta a aquella en la que se incluyen las locuciones con las que comparte lo esencial de su base figurativa.

A lo anterior cabe sumar la existencia de pares de locuciones, como *hablar por boca* y *hablar por boca de ganso*, por un lado, y *callar la boca* y *cerrar la boca*, por otro, que mantienen una clara relación semántica (constituyen variantes no marcadas de una invariante de significado (Penadés Martínez 2015a: 131-145) y formal entre ellas, pero han desarrollado un proceso de formación que ha de explicarse mediante procesos metafóricos y metonímicos distintos. En consecuencia, en los resultados del análisis, se presentan de manera independiente, en secciones diferentes.

En cualquier caso, aunque no podemos realizar generalizaciones absolutas a partir de los resultados obtenidos, los datos muestran una tendencia a conceptualizar la comunicación lingüística en la fraseología metalingüística del español mediante procesos metafóricos que la representan como una transferencia de objetos a través de un canal o como una acción que implica movimiento en el espacio. Esta tendencia queda respaldada, asimismo, por las principales propuestas de estudio sobre la representación metafórica de la actividad lingüística en el ámbito de la Lingüística cognitiva (§ 3.2.1.1.). Igualmente, destacan los fraseologismos originados a partir de un proceso metonímico que utiliza una parte del cuerpo humano relacionada con el habla, especialmente la boca y la lengua, para designar diferentes aspectos de la acción de hablar en sí misma. Los fraseologismos metalingüísticos del español, además de fundamentar su base figurativa en mecanismos conceptuales como los señalados, también se nutren de creencias, leyendas y costumbres propias de la cultura española, las cuales dan cuenta, a la vez, del origen etimológico de la locución. Esto demuestra que la lengua, en su modo de referirse a distintas esferas de la realidad, entre ellas la comunicación verbal, constituye un reflejo del conjunto de elementos culturales compartido por sus hablantes. Junto con lo anterior, siguiendo el razonamiento de Aznárez Mauleón (2006a: 17), el metalenguaje, en general, y la fraseología metalingüística, en particular, manifiestan “el conocimiento lingüístico intuitivo de los hablantes” o, lo que es lo mismo, el modo en que los hablantes de español comprenden, representan y describen el proceso de la comunicación.

Por último, la mayoría de autores coinciden en señalar las connotaciones negativas presentes en un gran número de fraseologismos mealingüísticos. Concretamente, González Ruiz y Loureda Lamas (2001-2002: 279) mencionan las “infracciones”, “insuficiencias” y “valoraciones negativas sobre el lenguaje y el hablar” que designa el contenido semántico de estos fraseologismos. Por ejemplo, en el corpus analizado, la noción de ‘infracción’ está presente en las locuciones *irse/salirse por los cerros de Úbeda* y *salir por peteneras*, que designan la acción de desviarse del asunto tratado o de decir algo sin relación con él, lo que tiene, como resultado, la infracción de una de las máximas conversacionales de Grice (1975), en concreto, la de la relevancia. En la misma línea, Aznárez Mauleón (2006a: 434-435) remarca los juicios negativos que manifiestan una buena parte de los fraseologismos metalingüísticos, precisamente porque, en la descripción de un acto lingüístico, el hablante normalmente se interesa por aludir a los aspectos más excepcionales e inesperados que llaman la atención, como se ejemplifica en la locución *sacarse de la manga*, que expresa la falta de fundamento de lo que se dice y la sorpresa que puede causar.

### **3.3. Análisis cognitivo-contrastivo**

#### **3.3.1. Fundamento teórico**

Cuando se estudia la formación de expresiones metafóricas y metonímicas en lenguas diferentes desde una perspectiva cognitiva, una cuestión en la que suele repararse es la naturaleza de los fenómenos implicados en tal proceso. Se atiende, así pues, por una parte, a la base experiencial propia de las metáforas y las metonimias conceptuales y, por otra parte, a la influencia de elementos culturales en su configuración y en sus realizaciones lingüísticas particulares. En este sentido, es bien sabido que la fraseología constituye una de las parcelas más idiosincrásicas de las lenguas, en la que el peso de la cultura es notable, un hecho que, sin embargo, no se contrapone a la existencia de ciertos patrones conceptuales, con una base biológica y, por lo tanto, universal –en el sentido de que es común al ser humano como especie–, involucrados en la formación de las unidades fraseológicas.

En relación con esta última idea, la fraseóloga Corpas Pastor (2003: 134) considera que, a pesar de las particularidades de cada lengua, “la fraseología, como sistema, presenta más similitudes que diferencias”. Precisamente, la naturaleza de las

metáforas y metonimias como mecanismos cognitivos que forman parte del sistema conceptual humano y permiten conceptualizar la realidad, independientemente de sus múltiples realizaciones lingüísticas (Lakoff y Johnson 1980), explica la existencia de una base común en la configuración de parte de la fraseología de las lenguas. Esta idea se constata a partir del análisis de algunas unidades de nuestro corpus bilingüe, como *tirar con bala* y *to get straight to the point*, que se originan a partir de la misma metáfora, con el ámbito de la guerra como dominio fuente. Esta base común convive, al mismo tiempo, con los aspectos lingüísticos y culturales propios de cada lengua en particular, responsables de las diferencias entre locuciones equivalentes tanto en el nivel conceptual como en el lingüístico, como se recoge en la siguiente afirmación de Olza Moreno (2011b: 34): “en la construcción de conceptos y de significados lingüísticos [...] es imposible que todas las comunidades funcionen con base en percepciones corporales y metáforas y metonimias de pensamiento exactas entre sí”.

Lo anterior muestra cómo en la formación de algunas locuciones es posible identificar la confluencia de dos fuerzas “enfrentadas” que se disponen entre lo biológico y lo cultural, lo universal y lo particular, y lo similar y lo divergente. El planteamiento de estas dicotomías abre una línea de reflexión sobre la manera en la que estos dos polos, el biológico universal y las particularidades culturales, coexisten en la formación fraseológica y cuál resulta más influyente. Esta cuestión, que ha sido presentada en esta tesis a partir de las propuestas de Barcelona (2003b), Kövecses (2002) y Pamies Bertrán (2002) (§ 1.9.1. y § 1.9.2.), se aborda en esta parte de la investigación desde una perspectiva conciliadora que distingue dos niveles de generalidad de los mecanismos implicados en la formación fraseológica: en un nivel de abstracción superior actuarían los procesos cognitivos de carácter figurado, basados en la experiencia corporal, procesos que, en un nivel menos general, han de pasar el “filtro” de los modelos culturales propios de cada lengua (Gutiérrez Pérez 2010: 79).

Por otra parte, el análisis de los mecanismos conceptuales y los factores culturales que determinan la formación de fraseologismos equivalentes en dos o más lenguas puede resultar de interés, ya no solo para la investigación fraseológica de corte cognitivo, sino también para los estudios interlingüísticos llevados a cabo en el campo de la Fraseología comparada o contrastiva. A pesar de las carencias que, según González Royo y Mogorrón Huerta (2011: 6), existen en la investigación de las



relaciones y las correspondencias entre los fraseologismos de dos o más lenguas, hay que destacar algunas publicaciones en forma de obras colectivas (Almela, Wotjak y Ramón Trives 2005); monografías (Gutiérrez Pérez 2010; Larreta Zulategui 2001; López Roig 2002; Mellado Blanco 2004; Timofeeva 2012a); capítulos de libro (Corpas Pastor 2000); artículos de revista (Navarro 2007; Sevilla Muñoz 2009; Timofeeva 2012b); y tesis doctorales (Fan 2014) que se ocupan del estudio de la fraseología del español en contraste con la de otras lenguas.

Es importante tener en cuenta que algunos de los trabajos publicados en esta línea adoptan una perspectiva que se inserta en el campo de la Fraseología contrastiva y en los estudios traductológicos aplicados a las unidades fraseológicas. A pesar de que las bases metodológicas de estos dos ámbitos de estudio, así como los avances en la investigación y su producción científica parecen complementarse<sup>315</sup>, estamos de acuerdo con Olza Moreno (2011b: 289) en su llamada de atención sobre la necesidad de cultivar una línea de investigación interlingüística en el estudio de la fraseología española. Con esta consideración, la autora concluye su extraordinario análisis de 336 unidades fraseológicas del español relacionadas con la actividad del hablar. En cierto modo, el análisis cognitivo-contrastivo que presentamos a continuación constituye una muestra de un intento de ofrecer una respuesta a esa llamada de atención, ya que, además, nos ocupamos, precisamente, de locuciones verbales del campo semántico ‘decir y hablar’ (§ 3.3.3.1., § 3.3.3.2., § 3.3.3.3. y § 3.3.3.4.).

En el ámbito del metalenguaje, se reconoce la existencia de una denominada *cultura lingüística* contenida en el léxico y la fraseología de las lenguas, un fenómeno que González Ruiz y Loureda Lamas (2001-2002: 272) definen como “el modo en que las lenguas comprenden, como parte de la realidad, el lenguaje”. Los individuos se refieren a distintos aspectos del lenguaje y las lenguas mediante el uso de metáforas y metonimias lingüísticas –correspondientes a unidades léxicas, combinaciones de palabras libres o fraseologismos– que reflejan la manera en que estos fenómenos se conciben y se estructuran en cada comunidad de habla. En términos generales, el ser

---

<sup>315</sup> Por ejemplo, en el campo de la Traducción, los estudios traductológicos desarrollados desde la perspectiva cognitiva abordan el funcionamiento de las metáforas y plantean su traducción basándose en la relación que existe entre dos sistemas conceptuales diferentes, no entre dos lenguas (Gutiérrez Pérez 2010: 72). De manera análoga, la disciplina de la Fraseología contrastiva abarca el estudio de las relaciones de equivalencia entre fraseologismos de dos o más lenguas, atendiendo a la base conceptual que los fundamenta, además de sus particularidades lingüísticas y los procesos cognitivos implicados en su procesamiento.

humano toma aspectos concretos de su mundo físico y de su propio cuerpo para referirse a fenómenos más abstractos (Mellado Blanco 2004: 31), fenómenos que, aplicados al caso que nos concierne, se identifican con todo lo que rodea el proceso de la comunicación lingüística y la actividad del hablar.

Ya ha quedado indicado que el hablar forma parte de las capacidades inherentes al ser humano, que, salvo disfunción o trastorno, está dotado de la facultad del lenguaje. En la actividad lingüística se ven implicados una diversidad de órganos, algunos de los cuales, como la boca y la lengua, se utilizan metafórica y/o metonímicamente para caracterizar diferentes aspectos relacionados con el hablar a través de la creación de somatismos metalingüísticos<sup>316</sup>. Creemos que, desde una perspectiva interlingüística, este hecho debe tenerse en cuenta, ya que, tal como señala Gutiérrez Pérez (2010: 170), mediante los usos metafóricos y metonímicos de las partes del cuerpo humano se describen procesos y estructuras esenciales del pensamiento humano y de su percepción de la realidad; así pues, según esta autora, no se trata de una cuestión específica de una única lengua, y su estudio resulta de gran interés para la investigación interlingüística.

Teniendo en cuenta que la experiencia corporal tiene una base biológica, es razonable pensar que las referencias a partes del cuerpo humano se utilizan en las unidades fraseológicas de las distintas lenguas, con el propósito de designar una amplia variedad de eventos de la realidad (Olza Moreno 2011b: 39). Además, se confirma la existencia de fraseologismos somáticos en todas las lenguas que han sido estudiadas hasta el momento, si bien debe advertirse que las investigaciones han incidido, especialmente, en las lenguas europeas que no son minoritarias (Mellado Blanco 2004: 22-32). En relación con los somatismos, aunque puede aplicarse a todos los fraseologismos en general, Mellado Blanco (2004: 30) aclara que lo universal se encuentra, sobre todo, en el nivel en que actúan los “mecanismos de metaforización”, que dan lugar a imágenes coincidentes, más que en el plano lingüístico, donde las “convergencias léxicas y estructurales concretas” son menos frecuentes. A partir de esta

---

<sup>316</sup> De las 76 locuciones que conforman nuestro corpus de locuciones españolas, 13 se forman con el lexema somático *boca*; 12, con *lengua*; y 3, con *nariz*, en su forma plural *narices*. Esto representa casi el 17,5 % del corpus en el primer caso; el 16 %, en el segundo; y el 4 %, en el tercero. En relación con esta cuestión, Olza Moreno (2011b: 146) establece que la boca se reconoce como “la parte del cuerpo cognitivamente más prominente en la conceptualización figurada del dominio destino lenguaje”. Basándose en Goosesens, a lo anterior añade que los equivalentes interlingüísticos de los fraseologismos constituidos sobre el lexema *boca* han demostrado ser, igualmente, los más productivos en el ámbito del metalenguaje de idiomas como el inglés.

última idea sobre las coincidencias interlingüísticas entre fraseologismos en los niveles conceptual y lingüístico, y teniendo en cuenta los grados de equivalencia fraseológica, hemos organizado la presentación del análisis contrastivo entre las locuciones españolas y sus equivalentes ingleses (§ 3.3.3.).

### 3.3.1.1. La noción de ‘equivalente fraseológico’

A pesar de que, desde el inicio del capítulo, abundan las referencias a los equivalentes de traducción, queda pendiente especificar qué se entiende por ‘equivalente’ en esta parte de nuestra investigación<sup>317</sup>. Para ello, consideramos conveniente tener en cuenta las indicaciones que los diccionarios consultados aportan sobre los equivalentes de traducción que registran, aunque, por lo general, estos datos suelen ser menos frecuentes de lo deseado. Concretamente, *The Oxford Spanish Dictionary/Gran diccionario Oxford* (Galimberti Jarman y Russell 2003: xi) señala que, a la hora de seleccionar el equivalente de una determinada unidad, se elige el que funciona en la mayoría de contextos, mientras que, en los casos en que no existe, se ofrece una definición o un equivalente aproximado. De manera similar, la “Introducción” al *Diccionario bilingüe de modismos inglés-español, español-inglés* de Sánchez Benedito (2012: 15) indica que, siempre que es posible, se aporta el equivalente y, en su defecto, una definición clara del significado expresado por la unidad. Este diccionario, sin embargo, excluye los fraseologismos referentes a aspectos exclusivos de la cultura española, debido a que, en palabras del autor, “hubieran requerido una traducción explicativa demasiado larga, lo que queda fuera del alcance de este libro”. Por su parte, en el *Collins English-Spanish Dictionary* (Collins) y en los *Oxford Dictionaries Online English-Spanish* (Oxford University Press) no se encuentran referencias sobre la naturaleza y las características de los equivalentes de traducción<sup>318</sup>.

La ausencia de información en algunos diccionarios sobre los criterios seguidos para fijar los equivalentes de traducción y su falta de precisión en otros ofrece pocas y difusas pistas sobre el fundamento teórico que cada obra toma como referencia para establecer estas equivalencias. Dejando al margen las indicaciones de los diccionarios,

---

<sup>317</sup> Al comienzo del apartado 1.9. (ver nota 93), siguiendo a Dobrovol’skij y Piirainen (2005b: cap. 3), se establece la distinción entre la noción de ‘equivalente fraseológico’ y la de ‘equivalente funcional’.

<sup>318</sup> En su obra *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Corpas Pastor (2003: cap. VI y VII) revisa el tratamiento de los equivalentes fraseológicos en los diccionarios bilingües.

cuando se trata de abordar la equivalencia interlingüística de las unidades fraseológicas, conviene partir de la distinción entre dos tipos de equivalencias articuladas en torno a la dicotomía saussuriana de lengua (*langue*) y habla (*parole*) (Larreta Zulategui 2001: 67). Por una parte, la equivalencia en el nivel del sistema, de particular interés en los ámbitos de la Fraseología contrastiva, la Lexicografía, la Fraseografía y la didáctica de lenguas, se ocupa del análisis de las unidades en el nivel de la lengua como sistema abstracto; por otra parte, la equivalencia textual, predominante sobre todo en el campo de la Traducción, se vincula con el nivel del habla y el plano textual (Corpas Pastor 2003: 269; Larreta Zulategui 2001: 68; Mellado Blanco 2015b: 154).

Relacionado con lo anterior, con una presencia destacada en la Lexicografía, se encuentra el concepto de ‘equivalencia fraseológica funcional’ (Corpas Pastor 2003: 254) o, simplemente, ‘equivalencia funcional’ (Dobrovol’skij, citado en Mellado Blanco 2015b: 155), presente en “unidades con un máximo de similitud en su semántica lexicalizada y, en caso ideal, también en su imagen, que pueden usarse en situaciones análogas sin que se produzca pérdida de información<sup>319</sup>”. Consideramos que la equivalencia funcional se sitúa entre la equivalencia en el texto y la equivalencia en el sistema, puesto que, como recoge Mellado Blanco (2015b: 154-155), se establece teniendo en cuenta el comportamiento textual de los fraseologismos y las situaciones reales en las que se utiliza, con el propósito de ser sistematizada por usos prototípicos de la lengua. Lo que interesa especialmente de este tipo de equivalencia es que no aborda unidades fraseológicas descontextualizadas y contempla la posibilidad de aportar una unidad lingüística simple como equivalente de un fraseologismo (Mellado Blanco 2015b: 154-155)<sup>320</sup>.

Teniendo en cuenta que la equivalencia funcional, en última instancia, busca la sistematización lingüística y que el análisis que ofrecemos se sustenta sobre los pilares de la Fraseología contrastiva, los equivalentes se analizan desde el nivel correspondiente al sistema de la lengua, de manera que los aspectos condicionados por factores contextuales concretos quedan al margen. Aunque nos centramos en los equivalentes del

---

<sup>319</sup> Aportamos la traducción al español de la cita de Dobrovol’skij que ofrece Mellado Blanco (2015b: 155).

<sup>320</sup> Para López Roig (2002: 70-71), los estudios de Fraseología contrastiva operan en el nivel de la lengua, de manera que, si en la lengua meta no existe una unidad equivalente que pertenezca a la clase de los fraseologismos, se considerará un caso de equivalencia cero. Así pues, a diferencia del campo de la Traducción, no se intentarán buscar otras posibilidades de equivalencia mediante el recurso a lexemas simples.

sistema, la noción de ‘equivalencia funcional’ queda igualmente contemplada en el análisis desde el momento en que reparamos en ejemplos de uso que contienen locuciones y, por lo tanto, se tiene en cuenta su aspecto funcional en el texto<sup>321</sup>.

Estudios desarrollados en el ámbito español sobre Fraseología contrastiva y Traducción de la fraseología distinguen varios grados de equivalencia fraseológica<sup>322</sup> en el plano del sistema, siguiendo una serie de criterios que, como bien apunta Mellado Blanco (2015b), tienden a variar en cantidad y naturaleza según cada autor. Estos criterios se centran en aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos de los fraseologismos, aspectos que dan lugar al establecimiento de parámetros específicos de equivalencia, como el significado de la unidad, la imagen y la composición léxica, en el plano semántico; la combinatoria sintagmática, la estructura morfosintáctica y la función sintáctica, en el nivel morfosintáctico; y los componentes connotativo-pragmático y cultural, en el plano pragmático (Mellado Blanco 2015b: 157-169).

A partir de los aspectos anteriores, la equivalencia fraseológica se clasifica en equivalencia en grado total, parcial o nulo (Mellado Blanco 2015b). La definición de cada tipo de equivalencia depende fundamentalmente de los parámetros específicos que se toman como base en la clasificación de las equivalencias (Mellado Blanco 2015b: 157), de manera que, como apunta López Roig (2002: 73) y tal como hemos comprobado, existen diferentes propuestas según los autores. En esta investigación, resulta de especial interés presentar –aunque, de manera resumida– la propuesta de Larreta Zulategui (2001: 71-75), basada en Wotjak y Ginsburg, por la vinculación que puede establecerse entre ella y los objetivos de nuestro análisis, con relación a los aspectos de los fraseologismos que constituyen el centro de atención. Esta clasificación toma como punto de partida el significado fraseológico o denotativo y, como características complementarias, la configuración léxica y el comportamiento morfosintáctico de las unidades, este último representado por el concepto de ‘isomorfía’, referido a la “identidad de las estructuras morfosintácticas comparadas” (Larreta Zulategui 2001: 71 nota 73).

---

<sup>321</sup> En el establecimiento de las correspondencias interlingüísticas, autores como Koller (citado en Larreta Zulategui 2001: 68) y Timofeeva (2012b: 411-413) aconsejan no quedarse en el nivel del sistema de la lengua y completar el proceso contemplando fenómenos textuales y pragmáticos de los fraseologismos, propios del nivel textual o discursivo.

<sup>322</sup> Leal Riol (2011) elabora una propuesta que toma los grados de equivalencia fraseológica como uno de los criterios para distribuir los fraseologismos en niveles de enseñanza (§ 2.2.2.).

La equivalencia total implica la correspondencia absoluta tanto en los significados fraseológicos, en los elementos del componente léxico –y, por tanto, en los significados literales de las combinaciones de palabras–, como en la isomorfía de las estructuras morfosintácticas. Atendiendo a estos criterios, son equivalentes totales las locuciones *dar a entender* y *to give to understand*, incluidas en nuestro corpus, con el significado de ‘decir de manera indirecta’ y ‘to inform someone in a rather indirect way’, respectivamente, dado que están formadas por elementos equivalentes y presentan las mismas características morfosintácticas.

La equivalencia parcial, un tanto más compleja, abarca una serie de posibilidades que, partiendo siempre de la equivalencia de los significados fraseológicos, contemplan, por una parte, casos de isomorfía en las estructuras sintácticas y ausencia de congruencia en el plano léxico, con la consecuente diferencia de imagen. Este fenómeno, denominado por el autor con el nombre de *sinonimia estructural interlingual*, está presente en las locuciones *perder el tren* (‘perder la oportunidad’) y *to miss the boat* (lit. perder el barco; fras. ‘to be too slow to take advantage of an opportunity’), prácticamente idénticas desde un punto de vista morfosintáctico, pero con una configuración léxica diferente que da lugar a imágenes distintas.

Por otra parte, también existen casos de anisomorfía estructural unida a la congruencia en el plano léxico y, por lo tanto, a la proyección de las mismas imágenes, que se identifican con la *sinonimia ideográfica interlingual*. Ejemplo de ello son las locuciones *hacerse la boca agua* (‘sentir un deseo vehemente por probar una comida o una bebida’) y *to make sbd’s mouth water* (‘(of a person’s mouth), to produce saliva, typically in response to the sight or smell of appetizing food’), en oraciones como “Se le hacía la boca agua al recordar las improvisadas pero deliciosas comidas con que se atracaban” y “The smell of frying bacon made Hilary’s mouth water”. La locución española se forma con el verbo *hacer* en su forma pronominal, *hacerse*, con el significado de ‘volverse, transformarse’, según la acepción 48 del DRAE, mientras que, en la locución inglesa, el verbo *to make* es transitivo y tiene un valor causal, concretamente el de ‘to represent or cause to appear in a specified way’. Además, la locución española es impersonal, por lo que no tiene actante sujeto, y el actante que exige es [a alguien] en función de objeto indirecto: *hacerse la boca agua* [a alguien].

Por el contrario, la combinatoria sintagmática de la locución inglesa incluye dos actantes en función de sujeto y de complemento: [algo] *hace la boca* [de alguien] *agua*.

También forman parte de la equivalencia parcial los casos en los que la relación entre los equivalentes se reduce exclusivamente a la correspondencia semántica manifestada “entre una unidad de una lengua y varios sinónimos interlinguales de otra, o entre dos bloques de sinónimos interlinguales”, fenómeno conocido como *sinonimia funcional interlingual*<sup>323</sup> (Larreta Zulategui 2001: 74). Por ejemplo, la locución española *hincharse las narices* (‘hartarse o enfurecerse’) tiene, al menos, dos posibles equivalentes en inglés: las locuciones *to get on sb’s nerves* (‘to irritate someone’) y *to get up sb’s nose* (‘to irritate or annoy someone’), si bien más que sinónimas, serían variantes léxicas.

Es posible identificar un vínculo entre los criterios establecidos para determinar los tipos de equivalencia parcial y las bases, de inspiración cognitiva, que fundamentan nuestro análisis. Así pues, de esta propuesta clasificatoria nos interesa destacar, además de la importancia de la imagen fraseológica como proyección mental del componente léxico de los fraseologismos, la consideración de unidades contrastadas que se sustentan sobre una estructura cognitiva común, a pesar de que sus imágenes no son idénticas (Larreta Zulategui 2001: 72).

Por último, la equivalencia nula se define como “la ausencia de una unidad fraseológica equivalente en una lengua respecto de la otra” y contempla la posibilidad de equivalencia mediante una unidad léxica simple<sup>324</sup> (Larreta Zulategui 2001: 74). Por ejemplo, la locución española *chuparse los dedos* (‘sentir gran placer con una comida’) se traduce por una paráfrasis definitoria como *to be delicious*<sup>325</sup>, formada por el verbo *to be* y el adjetivo *delicious*.

---

<sup>323</sup> El fundamento de este tipo de equivalencia reside en la comparación de sistemas fraseológicos, más que en el análisis individual de fraseologismos contrastados. Por este motivo, su relevancia para nuestro análisis resulta menos significativa, ya que se aleja de sus objetivos.

<sup>324</sup> Para Corpas Pastor (2003: 208), esta última circunstancia se englobaría dentro de la equivalencia parcial, de manera que la equivalencia nula correspondería únicamente a la ausencia de equivalentes de traducción, dado que existen “realidades lingüísticas en la LO [(lengua origen)] que no se lexicalizan en la LM [(lengua meta)] (“lexical gaps”) por razones puramente lingüísticas, o de orden cultural, histórico, etc.”. En este sentido, López Roig (2002: 71) señala la existencia de discrepancias en torno a lo que se considera ‘equivalencia cero’.

<sup>325</sup> Concretamente, esta es la paráfrasis definitoria que el TOSDI recoge como equivalente de la unidad *estar para chuparse los dedos*.

A la equivalencia total, parcial y nula, Corpas Pastor (2003: 208-209) añade la equivalencia aparente o falsa equivalencia. Este tipo de equivalencia se relaciona con el concepto de ‘congruencia’ que Larreta Zulategui (2001: 76) retoma de las autoras Wotkaj y Ginsburg, aplicado fundamentalmente a los fraseologismos comparados que presentan identidad formal y disparidad en sus significados. Los fenómenos de la equivalencia aparente y la congruencia se identifican con los clásicos *falsos amigos* (Corpas Pastor 2003: 208-209; Larreta Zulategui 2001: 76), que, como es sabido, adquieren una relevancia destacada en el ámbito de la didáctica de lenguas.

### **3.3.2. Objetivos del análisis cognitivo-contrastivo**

Para exponer los objetivos del análisis cognitivo-contrastivo que desarrollamos en los apartados 3.3.3.1., 3.3.3.2., 3.3.3.3. y 3.3.3.4., tomamos como punto de partida la siguiente cita de Corpas Pastor (2003: 247), en la que la autora resume los principales cometidos de la Fraseología contrastiva:

*La fraseología comparada o contrastiva* persigue como objetivo general la determinación de las semejanzas y diferencias existentes entre los sistemas fraseológicos de dos o más lenguas; y, de modo particular, estudia las relaciones contraídas por sus respectivos universos fraseológicos o *frásicos*, esto es, las correspondencias que se establecen entre una UF (o varias UFS) de una lengua dada y las unidades de la(s) otra(s) lenguas con las cuales se compara.

El análisis que planteamos limita el alcance de estos objetivos al estudio de las semejanzas y las diferencias entre las locuciones españolas de nuestro corpus y sus equivalentes ingleses, en lo que respecta a los mecanismos conceptuales implicados en su proceso de formación y a las características que definen su materialización lingüística en cada lengua. Esta afirmación, que debe considerarse el propósito fundamental de nuestro análisis, implica examinar las correspondencias entre las unidades equivalentes en español y en inglés siguiendo un enfoque cognitivo que compara la base conceptual de las unidades en cada lengua y su realización en el plano lingüístico. Al mismo tiempo, el planteamiento de este propósito de estudio lleva implícita la persecución de otros objetivos que, desde una perspectiva más concreta, suponen:

- comparar un conjunto de fraseologismos del español y del inglés en relación con los mecanismos que predominan en cada lengua en la formación de locuciones relacionadas con la actividad lingüística;



- determinar el peso que ejerce la universalidad inherente a los mecanismos conceptuales en la creación de fraseologismos, en comparación con la influencia de las particularidades lingüísticas y culturales;
- comprender la manera en la que las comunidades hispanohablante y anglófona conceptualizan determinados aspectos de la actividad lingüística a partir de su fraseología;
- explorar las implicaciones didácticas de un análisis cognitivo-contrastivo de estas características, mediante el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de las locuciones en ELE, puesta en práctica a partir de un estudio experimental (§ 4.3. y los subapartados que incluye).

En estos objetivos vemos reflejados, de manera más o menos directa, algunos temas de investigación que conforman el campo de la Fraseología contrastiva, según los recoge Corpas Pastor (2003: 247-251). Concretamente, el desarrollo del análisis se relaciona, por una parte, con el establecimiento de las correspondencias interlingüísticas entre unidades fraseológicas y la reflexión sobre los universales fraseológicos y los préstamos lingüísticos, a partir de los denominados *européismos*, esto es, fraseologismos con una base cultural común. Por otra parte, nuestro análisis también se vincula con el estudio de aspectos de tipo semántico y morfosintáctico, así como de factores cognitivos implicados en el procesamiento del conjunto de fraseologismos de cada lengua. Junto con las anteriores, Corpas Pastor (2003: 247-248) también señala, como una de las líneas más fructíferas de la investigación fraseológica contrastiva, la comparación de unidades fraseológicas que se agrupan en conjuntos temáticos, un tipo de organización que la autora desaconseja por lo general y para la que propone, como alternativa, las agrupaciones de fraseologismos según criterios semánticos o pragmáticos. Precisamente, las locuciones que conforman nuestro corpus de estudio se caracterizan por pertenecer al campo semántico de la actividad lingüística, de manera que todas ellas se relacionan porque designan algún aspecto concreto del hablar, son unidades fraseológicas metalingüísticas.

### **3.3.3. Análisis del corpus**

El análisis cognitivo desarrollado en los apartados 3.2.3.1., 3.2.3.2. y 3.2.3.3. se completa a continuación desde una perspectiva contrastiva que compara los resultados obtenidos sobre las locuciones españolas con sus equivalentes en inglés. Para ello, se

sigue una organización que clasifica los pares de equivalentes en cuatro conjuntos, según las características que definen el proceso de formación de las unidades de cada lengua. Concretamente, la distinción de estos cuatro grupos se ha establecido, por una parte, teniendo en cuenta, primero, la base figurativa resultante de una serie de operaciones cognitivas en las que intervienen metáforas y metonimias como herramientas de conceptualización, y después, el modo en que las proyecciones entre dominios se articulan para formar las unidades del corpus. Por otra parte, se ha analizado la materialización lingüística que cada lengua realiza del proceso de conceptualización, reflejada en la configuración formal de cada unidad y en la imagen mental que proyecta la lectura literal de sus elementos constituyentes.

A partir de estos dos parámetros, que operan en el plano conceptual y en el lingüístico, respectivamente, los equivalentes del corpus se distribuyen en estos cuatro conjuntos: unidades con una misma base conceptual y una configuración formal idéntica o muy semejante<sup>326</sup> (§ 3.3.3.1.); unidades con una misma base conceptual y una configuración formal diferente (§ 3.3.3.2.); unidades con una base conceptual semejante y una configuración formal diferente (§ 3.3.3.3.); y unidades con una base conceptual y una configuración formal diferentes<sup>327</sup> (§ 3.3.3.4.).

Como puede observarse, esta organización presenta ciertos puntos en común con la propuesta de Corpas Pastor (2003: 255-258) sobre los parámetros de comparación interlingüística y con las clasificaciones ofrecidas sobre los grados de equivalencia. Más concretamente, los cuatro grupos establecidos se relacionan directamente con los tres grados de equivalencia interlingüística que distingue Larreta Zulategui (2001: 71-75) (§ 3.3.1.1.), de tal manera que el primer conjunto de locuciones es análogo a los casos de equivalencia total; los dos grupos siguientes se corresponde con la equivalencia parcial; y el cuarto y último grupo, con la equivalencia nula<sup>328</sup>. Al margen de esta analogía, este

---

<sup>326</sup> De acuerdo con la reflexión de Larreta Zulategui (2001: 71) sobre los fraseologismos con equivalencia total, se incluyen en este primer grupo los equivalentes que presentan diferencias formales mínimas que no afectan a la estructura sintáctica ni al componente léxico, como puede ser el uso del artículo definido en la locución *tener en la punta de la lengua*, frente al inglés *to have on the tip of one's tongue*, con un determinante posesivo.

<sup>327</sup> Se incluyen en este grupo locuciones cuyo equivalente inglés no corresponde a una unidad fraseológica. Se trata de casos que identificamos con la noción de 'equivalencia léxica' (Larreta Zulategui 2001: 120), en los que se establece una relación de sinonimia funcional entre una unidad fraseológica y una unidad léxica.

<sup>328</sup> La organización en la presentación de nuestro análisis también se relaciona con la de Gutiérrez Pérez (2010), que no solo ofrece una propuesta para organizar las expresiones metafóricas según su grado de equivalencia en distintas lenguas, sino que desarrolla un estudio cognitivo-contrastivo sobre la formación

es un análisis que, naturalmente, persigue unos objetivos específicos (§ 3.3.2.), de ahí que no atienda la amplitud de aspectos contemplados para desarrollar estudios generales de comparación interlingüística ni para elaborar las clasificaciones sobre los grados de las equivalencias fraseológicas. Aun así, los datos que se ofrecen sobre el proceso de formación de las unidades equivalentes pueden tomarse como un tipo de información que, junto con otros aspectos de estas unidades, podrían ser de utilidad para determinar el grado de equivalencia existente entre pares de fraseologismos equivalentes.

Cada uno de los cuatro conjuntos que se han establecido constituye un apartado diferente en el que los pares de equivalentes siguen un orden de presentación análogo al de las locuciones españolas en el análisis cognitivo. Así pues, en cada uno de los cuatro apartados, se muestran, primero, los equivalentes en los que la locución española tiene una base metafórica (sección a)); segundo, aquellos en los que la base conceptual de la locución es metonímica (sección b)); y, por último, los que tienen locuciones formadas a partir de la combinación de ambos mecanismos, metáforas y metonimias (sección c)). Igual que en la presentación de los resultados del análisis cognitivo, los equivalentes se distribuyen en subapartados, según su esquema figurativo subyacente, y se ordenan alfabéticamente.

En cada par de equivalentes, se presenta la locución española, seguida de la unidad inglesa equivalente, y, entre paréntesis, el acrónimo del diccionario que se ha utilizado para establecer la equivalencia. En algunos casos, además, se añade, en notas a pie de página, información relevante sobre el lema bajo el que las unidades se registran en los diccionarios consultados, así como otros aspectos relativos a la metodología utilizada en la búsqueda y el establecimiento de los equivalentes. En cada caso, el análisis incluye, por un lado, la indicación de la base metafórica y/o metonímica que corresponde al equivalente inglés, cuando la tiene, y de la relación de semejanza/diferencia que mantiene con respecto a la locución española<sup>329</sup>; por otro lado,

---

de un conjunto de expresiones metafóricas pertenecientes a cinco lenguas diferentes que tienen el cuerpo humano como modelo orientacional. En su análisis, la autora presenta las unidades organizadas según la metáfora conceptual sobre la que se originan, con el objetivo de examinar las semejanzas y diferencias en el proceso de su formación.

<sup>329</sup> La descripción de la base figurativa de las locuciones españolas no se repite de manera explícita en cada caso, puesto que ya se ha presentado en el análisis cognitivo; únicamente se toma como punto de referencia para establecer la comparación con sus equivalentes. Así pues, cada par de equivalentes se presenta bajo el epígrafe correspondiente a la metáfora y/o metonimia que subyace a la formación de la locución española y, sin repetir la base figurativa concreta de esa locución, se describe la de la unidad inglesa, comparándola con la española.

una descripción comparativa de las características formales que, por lo general, atiende a las unidades léxicas constituyentes y a la combinatoria sintagmática de cada unidad. También se presta especial atención a los casos en que la presencia de factores culturales propios de las comunidades de habla española e inglesa tiene una relevancia particular en la creación de los fraseologismos. Otras cuestiones relativas a las distintas connotaciones asociadas a las unidades analizadas, así como ciertos aspectos pragmáticos y de uso, no se tratan de manera sistemática, habida cuenta de la concepción sobre la ‘equivalencia funcional’ sostenida en esta tesis, que no se ocupa del estudio del comportamiento de los fraseologismos en el nivel textual<sup>330</sup>.

### **3.3.3.1. Unidades con una base conceptual y una configuración formal idénticas o muy semejantes<sup>331</sup>**

#### **a) Unidades españolas e inglesas formadas sobre una base metafórica**

##### ***Metáfora del conducto***

**dar a entender.** *to give to understand* (TOSDI)<sup>332</sup>

Las dos locuciones comparten la misma base figurativa, que representa, mediante la metáfora del conducto, la transferencia de información entre los interlocutores de un acto de comunicación. Además, las dos locuciones están formadas por elementos equivalentes y su configuración formal coincide.

##### ***Metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO***

---

<sup>330</sup> Hay que tener en cuenta que no se han encontrado los equivalentes ingleses correspondientes a las locuciones *cerrar la boca*, *decir lo que (se) le viene a la boca*, *no caerse de la boca* y *parecer que ha comido lengua*. Sobre la locución *dar el cante*, los equivalentes ingleses que ofrecen los diccionarios TOSDI y CODIC son *to make an exhibition of oneself* y *to make a fool of sb.*, respectivamente, cuyo significado no corresponde a la acepción de la locución verbal que se maneja en este corpus. En consecuencia, no hemos realizado el análisis contrastivo de estas cinco locuciones españolas y, por lo tanto, no se tienen en cuenta en la descripción de los resultados en este apartado. Es posible que estos casos representen una laguna fraseológica en el idioma inglés y, por consiguiente, los diccionarios consultados no los registren.

<sup>331</sup> En los títulos de los apartados que componen el análisis contrastivo, así como en algunas partes del análisis en sí mismo, para designar nuestro objeto de estudio, utilizamos el término *unidades*, en lugar de *locuciones*. La razón de esta decisión es que hay locuciones españolas que no tienen un equivalente fraseológico en inglés, de manera que, en esos casos analizamos el lexema o el sintagma equivalente.

<sup>332</sup> El diccionario no ofrece el equivalente inglés en su forma de infinitivo, sino como parte del ejemplo siguiente: “me dio a entender que ya lo sabía — she gave me to understand that she already knew”. En nuestro análisis presentamos el equivalente en infinitivo a partir de este ejemplo.

**dejar caer.** *to let sth*<sup>333</sup> *drop* (TOSDI)<sup>334</sup>

Estas dos unidades, además de compartir una misma base metafórica que conceptualiza el ‘hablar’ en términos espaciales, están formadas por elementos equivalentes y su configuración formal es coincidente.

**echarse atrás; volverse atrás.** *to back out* (TOSDI)<sup>335</sup>

En el nivel conceptual, las unidades comparten la base figurativa; en el nivel lingüístico, el equivalente inglés no corresponde a una locución, sino a un *phrasal verb* idiomático, formado, igual que la locución española, por un verbo intransitivo, *to back*, y un adverbio, *out*.

**Metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS**

**tener unas palabras.** *to have words with sb* (CODIC)

Las dos locuciones comparten la base conceptual y la representación lingüística, con la diferencia de que la locución inglesa se registra con un lema que incluye la preposición *with* y el actante que esta introduce, representado por el pronombre *sb*. Asimismo, en su configuración léxica no cuenta con el artículo indeterminado *unas*, existente en la locución española.

#### **b) Unidades españolas e inglesas formadas sobre una base metonímica**

**Metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR**

**haberse comido la lengua el gato.** *has the cat got your tongue?* (CODIC)

Las dos locuciones comparten la misma base conceptual y están formadas por elementos equivalentes, aunque el verbo base de la locución española es *comer* y el de

---

<sup>333</sup> Las locuciones españolas que se incluyen en el análisis no se presentan acompañadas de su combinatoria sintagmática. No obstante, en los casos en los que el diccionario bilingüe consultado la señala, sí se incluyen los actantes de los equivalentes ingleses. Las abreviaturas *sth* y *sb* corresponden a los pronombres *something* y *somebody*, respectivamente.

<sup>334</sup> Este diccionario presenta el equivalente como parte del ejemplo “lo dejo caer así, como quien no quiere la cosa – she just slipped it into the conversation/she just let it drop in passing”. El equivalente seleccionado para el análisis es el del segundo ejemplo inglés.

<sup>335</sup> Además del equivalente indicado, este diccionario ofrece ejemplos con otras unidades equivalentes distintas: “dijo que iba a venir, pero luego se echó atrás – she said she was going to come, but then she changed her mind/pulled out/backed out”.

la inglesa, *to get*. No obstante, la locución inglesa se registra en la forma propia de un enunciado interrogativo<sup>336</sup> y, siguiendo las reglas de la gramática del inglés, utiliza el posesivo *your* para referirse a la lengua del individuo al que se dirige el hablante, en lugar del artículo determinado, como en la locución española.

#### ***Metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE***

**callar la boca.** *shut your mouth!* (CODIC)

Basada en la misma metonimia que la locución española y con una configuración formal equivalente, la locución inglesa se registra con la forma verbal correspondiente al modo imperativo, acompañada del signo de exclamación<sup>337</sup>. A partir de ello, se deduce que su uso se restringe a mandar callar al receptor del mensaje o a una tercera persona<sup>338</sup>. Siguiendo las reglas de la gramática inglesa, se utiliza el determinante posesivo *your* para referirse a la boca de la persona que se designa, en lugar del artículo determinado *la* que aparece en español.

#### **c) Unidades españolas e inglesas formadas por la combinación de metáforas y metonimias**

#### ***Metáfora del conducto y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR***

**no abrir la boca.** *not to open one's mouth* (TOSDI)<sup>339</sup>

La única diferencia que se encuentra entre estas locuciones, con un grado de equivalencia conceptual y lingüística total, es que, en enunciados concretos, la locución

---

<sup>336</sup> La locución española suele utilizarse en enunciados interrogativos, como se observa en el ejemplo siguiente: “Venga, chaval. Desembucha [...] – ¿Qué pasa, se te ha comido la lengua el gato?”.

<sup>337</sup> La locución española suele utilizarse en enunciados que expresan orden o mandato, contruidos en imperativo: “Vamos, déjalo ya, con eso no adelantas nada, calla la boca”.

<sup>338</sup> La locución española se registra con el significado de ‘callarse’, definido como: ‘Dicho de una persona: no hablar, guardar silencio’, en la acepción 2 del verbo *callar* en el DRAE. Por el contrario, la locución inglesa se registra con el significado de: ‘used as a rude or angry way of telling someone to be quiet’; esto es, se utiliza para mandar callar a otra persona. Estas diferencias en las definiciones de ambas locuciones dan una idea de los diferentes contextos comunicativos en los que se usa un fraseologismo y el otro.

<sup>339</sup> Este diccionario registra la locución española en su forma afirmativa *abrir la boca*, para la que se ofrece el equivalente *to open one's mouth*. Los ejemplos que se aportan, sin embargo, presentan las locuciones en oraciones negativas, como la siguiente: “no abrió la boca en toda la noche — he didn't open his mouth all evening”. Por este motivo, en el análisis incluimos el equivalente inglés en la forma negativa.

inglesa está formada por un posesivo antepuesto al nombre *mouth*. Por el contrario, la locución española presenta el artículo determinado *la* antepuesto al sustantivo *boca*.

**quitar la(s) palabra(s) de la boca.** *to take the words right of sb's mouth* (CODIC)

Formadas a partir de una misma base conceptual y compuestas por elementos equivalentes, estas dos locuciones presentan diferencias mínimas desde el punto de vista lingüístico: por una parte, el lema de la locución inglesa únicamente registra el uso del sustantivo *words* en plural y, por otra parte, incluye el adverbio *right*, con el significado de ‘exactly, directly’, con un valor enfático, pues indica de manera precisa el lugar exacto del que se toman las palabras. En un enunciado concreto, la locución inglesa se realiza mediante un posesivo o un genitivo sajón precediendo al nombre *mouth*, mientras que la española se forma mediante el artículo determinado *la* delante de *boca*.

**tener en la punta de la lengua.** *to have sth on the tip of one's tongue* (CODIC)

Con un grado de equivalencia conceptual y lingüística total, cabe destacar que, en un enunciado concreto, la locución inglesa contiene un posesivo antepuesto al nombre *tongue*, mientras que la española se realiza mediante el artículo determinado *la* delante de *lengua*.

**Metáfora** LAS CARACTERÍSTICAS DE UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO y **metonimia** UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR

**alzar la voz; levantar la voz**<sup>340</sup>. *to raise your voice* (CODIC)

Las dos locuciones presentan una configuración equivalente en los niveles conceptual y lingüístico, con la diferencia de que la unidad inglesa se construye con el posesivo *your*, mientras que la española se forma con el artículo determinado *la*.

### 3.3.3.2. Unidades con una base conceptual idéntica y una configuración formal diferente

#### a) Unidades españolas e inglesas formadas sobre una base metafórica

---

<sup>340</sup> Los diccionarios consultados no registran la locución *levantar la voz*; aun así, la incluimos en esta parte del análisis por tratarse de una variante léxica de *alzar la voz*.

### ***Metáfora del conducto***

**tirar a matar.** *to shoot to kill* (TOSDI)<sup>341</sup>

Las locuciones muestran una estructura equivalente en el nivel conceptual e idéntica combinatoria sintagmática. Se diferencian, no obstante, en que la española utiliza el verbo *tirar*, mientras que la inglesa se forma con el verbo *to shoot* (*disparar*).

### ***Metáfora HABLAR ES UNA ACTIVIDAD DE LA VIDA DIARIA***

**correr un tupido velo; echar un tupido velo.** *to draw a veil over sth* (TOSDI)

La base conceptual de las locuciones españolas y la inglesa es idéntica: la acción con la que se impide que se vea algo se muestra análoga a la de evitar hablar de algo para impedir que se tenga conocimiento de ello. La locución española enfatiza la opacidad del velo con el adjetivo *tupido*, que no aparece en el equivalente inglés. Por su parte, el diccionario inglés registra el actante complemento *over sth* como parte del lema de la locución.

**dar cuerda.** *to be wound up* (CODIC)<sup>342</sup>

La locución española y el *phrasal verb* inglés se construyen a partir de la idea de poner en marcha un mecanismo para que empiece a funcionar, igual que se anima a una persona para que empiece a hablar. Su configuración formal es *dispar* y en inglés, a diferencia de en español, el *phrasal verb* se construye con el verbo *to wind* en voz pasiva.

**mojarse el culo.** *to get one's feet wet* (OXDICON)<sup>343</sup>

---

<sup>341</sup> Este diccionario, al margen de recoger el equivalente *to shoot to kill*, añade ejemplos de enunciados en los que la locución española se traduce mediante otras unidades: “cuando empieza a criticar, tira a matar – when she starts criticizing you, she really goes for the jugular/she really sticks the knife in” y “siempre que me dice algo, tira a matar – whenever he says anything to me, he goes all out to hurt me”.

<sup>342</sup> TOSDI aporta una unidad léxica simple, el verbo *to encourage*, como equivalente de la locución española, a partir de este ejemplo: “no le des cuerda, que después no hay quien lo haga callar – don't encourage him or you'll never get him to shut up”.

<sup>343</sup> La versión monolingüe de este diccionario registra la locución inglesa *get one's feet wet* con el significado de ‘to participate in an activity’, que es diferente a la definición de la locución española *mojarse el culo*: ‘comprometerse’. No obstante, la segunda acepción que se aporta para la misma locución en la página web *Phrases.com*: ‘to take a risk and try something new’, guarda una mayor relación con el significado del fraseologismo español.



La locución española se construye con el verbo pronominal *mojarse*, mientras que la inglesa se forma con el verbo *to get* y el participio *wet*, referido a *feet*. Además, la locución española se construye con el elemento *culo*, mientras que la inglesa se forma con el somatismo *pies*<sup>344</sup>. Junto a ello, en enunciados concretos, la locución inglesa se realiza mediante un posesivo que precede al nombre *feet*, mientras que la española se construye con el artículo *el* para determinar al nombre *culo*.

#### **b) Unidades españolas e inglesas formadas sobre una base metonímica**

*Metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL*

**llamar al pan, pan, y al vino, vino.** *to call a spade a spade* (CODIC)<sup>345</sup>

La metonimia de base de las dos locuciones es coincidente; sin embargo, el dominio al que pertenecen los elementos léxicos que se utilizan en cada caso difiere: en la locución española se enmarcan en el campo de la alimentación, mientras que, en la inglesa, corresponden al de un conflicto armado. Además, la estructura de la locución española es bimembre, con dos partes unidas por la conjunción *y*, en la segunda de las cuales se omite el verbo, que, por referencia anafórica, es el verbo *llamar* de la primera parte.

#### **c) Unidades españolas e inglesas formadas por la combinación de metáforas y metonimias**

*Metáfora del conducto y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR*

**quitar de la boca.** *to take the words (right) out of sb's mouth* (TOSDI)

La estructura conceptual de las dos locuciones es compartida, si bien la locución inglesa es específica, mediante los elementos *the words*, que lo que se extrae de la boca son palabras. Además, el uso del adverbio *right*, con el significado de ‘exactly, directly’,

---

<sup>344</sup> La locución española está marcada como vulgar en el DILEA y la locución inglesa como informal en el CODIC.

<sup>345</sup> OXDICON registra la locución española con el lema **al pan, pan, y al vino, vino**, y aporta su equivalente como parte de este ejemplo: “mira, al pan, pan, y al vino, vino, es un vulgar ladrón — I'm not one to mince words, he's a common thief”. En el trabajo de Simon-Vandenberg (1995: 103), la locución inglesa *to call a spade a spade* se toma como ejemplo para justificar que el hablar de manera directa, por lo general, tiende a valorarse positivamente, porque implica claridad y honestidad, aunque también puede llevar a la descortesía y la rudeza, como ilustra la locución *to mince one's words*, equivalente inglés de *no tener pelos en la lengua*, incluidas ambas en el corpus.

adquiere un valor enfático porque indica de manera precisa el lugar exacto del que se extraen las palabras, la boca. En enunciados concretos, esta locución se realiza mediante un posesivo antepuesto al nombre *mouth*.

**Metáfora** *HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO* y **metonimia** *UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO POR LA PERSONA*

**pasar por las narices; refregar por las narices; restregar por las narices.** *to keep rubbing my nose in it* (TOSDI)<sup>346</sup>

Partiendo de una misma base conceptual, la imagen que se desprende de los elementos constituyentes de cada locución es ligeramente distinta: en la española, el hablante es quien refriega las palabras por la nariz de su interlocutor, mientras que, en la inglesa, es la nariz del interlocutor el elemento que el hablante frota, metafóricamente, sobre el asunto del que se trata. La locución española utiliza la forma plural *narices*, con valor enfático negativo<sup>347</sup>, mientras que la inglesa expresa este valor enfático a partir del verbo *to keep*, que conlleva un sentido de continuidad inherente y la idea de frotar algo contra la nariz, un órgano muy sensible al dolor.

**Metáfora** *LAS CARACTERÍSTICAS DE UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO* y **metonimia** *UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR*

**gastar saliva.** *to waste one's breath* (OXDICON)

Formadas sobre la misma base conceptual, estas locuciones se diferencian en el elemento implicado en la actividad del hablar que, en cada caso, se malgasta cuando se habla sin sentido: la saliva, en la locución española, y la respiración, en la inglesa. En enunciados concretos, la locución inglesa se realiza mediante un posesivo que precede al nombre *breath*, mientras que la española no contiene ningún determinante delante del nombre *saliva*.

---

<sup>346</sup> El diccionario TOSDI no recoge las locuciones *pasar por las narices* y *restregar por las narices*; no obstante, las incluimos igualmente en el análisis contrastivo, junto con *refregar por las narices*, por tratarse de variantes léxicas no marcadas. La locución *refregar por las narices* se registra, en el citado diccionario, como parte de una oración que se propone como ejemplo: “no tienes por qué refregármelo por las narices – there’s no need to keep rubbing it in/to keep rubbing my nose in it”.

<sup>347</sup> En el análisis cognitivo de las locuciones *pasar/restregar/refregar por las narices* se ofrece más información sobre las connotaciones negativas que se atribuyen a los fraseologismos formados con el elemento *narices* (§ 3.2.3.3.).

**hablar por hablar.** *to talk for the sake of it* (TOSDI)<sup>348</sup>

A partir de una misma representación conceptual del contenido expresado, la locución española se forma mediante la repetición del verbo *hablar*, cuya primera aparición queda unida a la segunda mediante la preposición *por*; de este modo, se indica que el hablar en sí constituye el único propósito por el que el individuo habla. Por el contrario, la locución inglesa se construye con el sintagma *for the sake of*, con el significado de ‘for the purpose of’ o ‘for the interest of’, seguido del pronombre en función de complemento *it*, referido anafóricamente al verbo *to talk*.

### 3.3.3.3. Unidades con una base conceptual semejante y una configuración formal diferente

#### a) Unidades españolas e inglesas formadas sobre una base metafórica

##### *Metáfora del conducto*

**devolver la pelota.** *to give as good as one gets* (TOSDI)<sup>349</sup>

Las dos locuciones se forman sobre la idea de corresponder a una persona, dándole, devolviéndole, algo que tenía antes. La locución española se enmarca en el dominio del juego, a partir del elemento *pelota*, mientras que, en la inglesa, no se encuentra ninguna indicación que, examinada desde una perspectiva sincrónica, remita a un dominio de conocimiento concreto. En la locución inglesa la construcción comparativa *as... as* marca la igualdad en la forma de actuar de los implicados en el acto comunicativo, una idea que en la locución española se transmite mediante el verbo *devolver*.

**echar los tejos; tirar los tejos.** *to make a play* (CODIC)<sup>350</sup>

---

<sup>348</sup> En el análisis aportamos la unidad inglesa a partir del ejemplo siguiente, registrado en TOSDI, que incluye dos posibles equivalentes: “no sabe nada del tema, habla por hablar – he doesn’t know anything about the subject, he just likes the sound of his own voice o he just talks for the sake of it”.

<sup>349</sup> Este diccionario recoge la locución española y su equivalente como parte de los enunciados siguientes: “le devolví/le devolvió la pelota — I/she gave as good as I/she got”.

<sup>350</sup> TOSDI recoge como equivalentes de la locución española *tirar los tejos*, *to give sb the come-on* y *to hit on sb*. Consideramos que las definiciones del nombre *come-on*, ‘a gesture or remark that is intended to attract someone sexually’, y del *phrasal verb to hit on*, ‘make sexual advances towards’, en OXDICON, no se corresponden exactamente con el sentido que expresan las variantes léxicas  *echar los tejos* y *tirar los tejos* en español. Por el contrario, la definición de la locución *to make a play* en el CODIC, ‘to attempt to attract or seduce’, igual que la española, no incluye explícitamente ninguna referencia sexual.

Las dos locuciones se enmarcan en el dominio del juego, de manera que relacionan el cortejo y la seducción con un juego. Ahora bien, en la inglesa no está presente la metáfora del conducto y, al menos en sincronía, no se identifica una relación con el juego de los tejos exactamente. Esta locución se basa en la idea de participar en un juego, en general, con el objetivo de conseguir algo (la victoria, un premio, etc.), de manera análoga a cuando se profesa amor hacia una persona y se espera ser correspondido.

**sacar con sacacorchos.** *to drag sth out of sb* (TOSDI)

La base metafórica de las dos unidades recae sobre la idea de extraer los objetos (palabras) del recipiente (cuerpo humano de un interlocutor) por la acción intencionada de un individuo (el hablante). No obstante, la locución inglesa expresa esta idea a partir de la imagen de sacarlas a rastras, tirando de ellas –manualmente–, mediante el verbo *drag* y el adverbio *out*, lo que da lugar a una configuración formal distinta a la de la locución española, que utiliza la referencia a un instrumento como el sacacorchos. Concretamente, la configuración formal del *phrasal verb* se compone de un verbo, un adverbio y una preposición (*drag out of*), *phrasal verb* que, en un enunciado concreto, va seguido de un pronombre o del nombre que designa al individuo del que se “extraen” las palabras.

**sacarse de la manga.** *to make sth up (off the top of sb's head)* (TOSDI)<sup>351</sup>

Las dos unidades se forman sobre la misma base: las palabras, conceptualizadas como objetos, salen de una especie de recipiente que se identifica con la manga de una prenda de ropa, en el caso de la locución española, o con la cabeza del individuo, en el caso de la inglesa, en vez de emitirse a través de la boca. Lo extraordinario de este hecho se identifica con el contenido sorprendente del enunciado que se emite. No obstante, el equivalente inglés se forma con el *phrasal verb to make up (inventar)*, seguido de la preposición *off*, que introduce el sintagma preposicional *off the top of sb's head*, con el que se expresa la salida de los objetos del interior de la cabeza hacia fuera. En

---

<sup>351</sup> El equivalente inglés se presenta en TOSDI incluido en el primero de estos ejemplos: “esa definición se la ha sacado de la manga — he's just made that definition up (off the top of his head)”. Este diccionario aporta, además, otro ejemplo con un equivalente inglés semejante: “se sacó una buena respuesta de la manga — she came up with a good answer off the top of her head”.

enunciados concretos, esta locución se realiza mediante un posesivo antepuesto al nombre *head*, mientras que la locución española presenta el artículo *la*.

**tirar con bala.** *to get straight to the point* (TOSDI)

Las dos locuciones utilizan el dominio fuente de un conflicto armado para referirse al hablar; concretamente, la locución española se construye a partir de la acción de disparar, mientras que la inglesa se forma a partir del resultado del disparo, que da en el blanco, en el punto exacto. La diferencia de imagen viene dada por la configuración formal de las locuciones y los elementos léxicos que las componen: la locución española expresa la carga negativa de las palabras que emite el hablante mediante el elemento *bala* y la inglesa enfatiza la figura del interlocutor como el objeto sobre el que se dispara.

**Metáfora** *HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO*

**escapar por la tangente; irse por la tangente; salir por la tangente.** *to evade the issue* (TOSDI)<sup>352</sup>

La concepción espacial de la actividad lingüística se estructura de manera diferente en cada caso: las locuciones españolas toman el elemento *tangente* como una especie de camino alternativo a la trayectoria marcada en el proceso de la comunicación, camino por el que el hablante se desvía para evitar el tema de conversación. Por el contrario, en la colocación inglesa, la trayectoria se identifica con el tema en sí mismo (*the issue*) y el verbo *to evade* se toma en su sentido literal, equivalente al español *escapar*. Los componentes léxicos de las locuciones españolas y la unidad inglesa no son equivalentes y, en consecuencia, dan lugar a imágenes fraseológicas diferentes.

---

<sup>352</sup> El TOSDI recoge como equivalentes, por una parte, *to beat about the bush*, con el significado de ‘irse por las ramas’, y, por otra parte, *to evade the issue* y *to go off at a tangent*, en el sentido de ‘cambiar de tema’. El CODIC aporta *to go off at a tangent*, con el significado de ‘hacer una digresión’, y *to dodge the issue*, con el sentido de ‘esquivar una pregunta’. De todas estas alternativas, seleccionamos el equivalente *to evade the issue* por la relación que el verbo *to evade* mantiene con la definición de la locución española, ‘responder con evasivas’, y con el significado del sustantivo *evasiva* según el DRAE: ‘recurso para eludir una dificultad’.

**irse por los cerros de Úbeda; salirse por los cerros de Úbeda.** *to go off at a tangent* (TOSDI)<sup>353</sup>

La locución inglesa *to go off at a tangent* se forma a partir de la misma base metafórica que las locuciones españolas anteriores *escapar/irse/salir por la tangente*. La locución *irse por los cerros de Úbeda* también se forma sobre la idea de desviarse del trayecto establecido y, con ello, evitar el tema del que se habla, pero, en este caso, su creación tiene el origen en un acontecimiento histórico en España<sup>354</sup>. Los elementos constituyentes de *irse por los cerros de Úbeda* y *to go off at a tangent* no son equivalentes y, por lo tanto, las imágenes mentales que se crean son distintas.

**sacar a colación; traer a colación.** *to bring sth up* (TOSDI)

En las unidades de las dos lenguas, el hablar se conceptualiza como un movimiento mediante el cual el individuo lleva las palabras a un determinado espacio. Este espacio, en la locución española, se identifica con el lugar donde los monjes se reunían para participar en un debate religioso (una *colación*), mientras que, en el *phrasal verb* inglés, el adverbio *up* indica un movimiento hacia arriba, a partir de la primera acepción del OXDICON: ‘towards a higher place or position’<sup>355</sup>.

**salir por peteneras.** *to butt in with some silly remark* (TOSDI)<sup>356</sup>

Aunque ambas unidades conceptualizan la actividad lingüística en términos de espacio, en la locución española el hablante se desvía de su trayectoria, al decir algo que no está relacionado con la conversación, mientras que, en el *phrasal verb* inglés *to butt in*, el individuo irrumpe en un determinado espacio (la conversación), de manera que impide que se siga el trayecto establecido, simbolizado por el hilo de la conversación. Partiendo de la definición de *to butt in*: ‘interrupt or intrude on a conversation or activity’, hay que indicar que el verbo *to intrude* (‘put oneself deliberately into a place or situation where

<sup>353</sup> Este diccionario no registra la variante española *salirse por los cerros de Úbeda*. El CODIC, que tampoco la recoge, aporta como equivalentes de *andar/echarse/ir por los cerros de Úbeda* las locuciones inglesas *to wander off the point* y *to go off at a tangent*. No obstante, se incluye *salirse por los cerros de Úbeda*, igualmente, como parte del análisis contrastivo por tratarse de una variante no marcada más.

<sup>354</sup> Véase el análisis de esta locución para una descripción completa de su origen etimológico (§ 3.2.3.3.).

<sup>355</sup> El CODIC registra el valor metafórico asociado al adverbio *up* en su acepción número 11: ‘raised (for discussion, etc.)’. Igualmente, en cuanto al verbo *to raise*, este diccionario también recoge una extensión de su significado aplicada a la comunicación y la define como: ‘if you raise a subject, an objection, or a question, you mention it or bring it to someone’s attention’.

<sup>356</sup> El lema con el que en TOSDI se recoge la locución equivalente española es **salirse por peteneras**, con el verbo *salir* en su forma pronominal.

one is unwelcome or uninvited’) tiene el significado espacial que subyace a la unidad inglesa que se analiza. Esta idea se completa con los constituyentes *with some silly remark*, que señalan el carácter absurdo del comentario con el que se interrumpe la conversación, por su falta de relación con el tema del que se habla. En la locución española, enmarcada en el contexto de la música flamenca, la noción de ‘decir algo inesperado’ se explica a partir de una escena en la que alguien canta un palo flamenco, las peteneras, distinto al que se esperaba.

**traer a cuento.** *to bring sth up* (TOSDI)

Igual que en las unidades *sacar a colación*, *traer a colación* y *to bring sth up*, en la locución *traer a cuento* y su equivalente inglés, el hablar se entiende como un movimiento que el individuo realiza para traer las palabras a un determinado espacio. En esta ocasión, en la locución española, el espacio se representa a partir del lugar donde la gente se reúne para contar y escuchar un cuento, mientras que, en el *phrasal verb* inglés, se identifica con un lugar que está arriba, a partir del adverbio *up*<sup>357</sup>.

**Metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS**

**decir una cosa por otra.** *to say one thing but mean another* (TOSDI)

En las dos unidades, las afirmaciones se conceptualizan como cosas; sin embargo, la noción de ‘mentir’, en la española, se expresa mediante la idea de que una cosa (afirmación) se sustituye por otra diferente, mientras que, en la inglesa, la cosa se dice con la intención de transmitir un significado distinto al que le es propio. Su representación lingüística, que no es totalmente equivalente, refleja las diferencias existentes en su base conceptual. Así, en la locución inglesa, la primera parte *to say one thing*, equivalente a la española *decir una cosa*, va seguida de una segunda parte: *but mean another*, que se traduce literalmente como: *pero significar otra*<sup>358</sup>.

---

<sup>357</sup> Véase el análisis de las locuciones *sacar a colación* y *traer a colación*, en relación con su equivalente *to bring sth up*, para una explicación completa del valor del adverbio *up* en esta construcción.

<sup>358</sup> Se ha consultado el diccionario OXDICON en su versión bilingüe para aportar la traducción al español de algunos equivalentes ingleses que se corresponden con unidades léxicas simples o combinaciones libres de palabras.

**medir las/sus palabras.** *to choose one's words carefully*

Tanto la locución española como su equivalente inglés se forman a partir de la idea de que realizar un proceso que requiere tiempo y dedicación con las palabras representa un modo de hablar cuidado y prudente. En la unidad española este proceso se identifica con medirlas y, en la inglesa, con elegir las cuidadosamente. En enunciados concretos, el equivalente inglés se realiza mediante un posesivo que precede al nombre *words*, mientras que la locución española puede realizarse de dos formas, de acuerdo con las dos variantes que registra su lema, una con el artículo determinado (*las palabras*) y la otra, con el determinante posesivo (*sus palabras*).

#### **b) Unidades españolas e inglesas formadas sobre una base metonímica**

***Metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL***

**mentar la soga en casa del ahorcado.** *to say the wrong thing* (TOSDI)

Las dos unidades se forman a partir de la misma metonimia; sin embargo, esta se construye de distinta forma en cada locución. En la española, la molestia que provoca el tema tratado se conceptualiza a partir de la referencia a un asunto que conlleva una carga negativa implícita, concretamente, mencionar la soga ante los familiares de una persona que ha sido ahorcada con ese instrumento hecho con cuerdas. Por su parte, en la inglesa, la molestia se relaciona con algo que resulta incorrecto o equivocado, expresado mediante los elementos *the wrong thing*.

**no decir esta boca es mía.** *not to say a word* (TOSDI)<sup>359</sup>

La base metonímica de las dos unidades se fundamenta en una acción concreta, que implica una mínima parte del proceso, para referirse al proceso de hablar en su totalidad. Más precisamente, se alude al proceso de no hablar, puesto que se trata de locuciones de polaridad negativa. Se diferencian en que, en la configuración de la locución española, se especifica qué es exactamente lo que el individuo no dice: *esta*

---

<sup>359</sup> Este diccionario presenta el equivalente como parte del siguiente ejemplo: “no dijo esta boca es mía – he didn't say a word/open his mouth”.



*boca es mía*, mientras que, en la unidad inglesa, no se precisa aquello que no se dice, sino que únicamente se indica que no se dice ni una palabra.

**no decir oste/oxte ni moste/moxte.** *without a word* (CODIC)

Igual que en las locuciones anteriores, estas dos unidades se forman a partir de una metonimia basada en una acción concreta que alude a una mínima parte del proceso, para referirse a todo el proceso, en general. Más concretamente, se trata del proceso de no hablar, puesto que las dos unidades van introducidas por inductores negativos como el adverbio *no*, en español, y la preposición *without*, en inglés. En la configuración de la locución española, se especifican las palabras que el individuo no dice: *oste/oxte* y *moste/moxte*, mientras que el equivalente inglés no se centra en lo que no se dice, pues únicamente repara en que no se dice ni una palabra.

### c) Unidades españolas e inglesas formadas por la combinación de metáforas y metonimias

**Metáfora del conducto y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR**

**irse de la lengua.** *to let the cat out of the bag* (TOSDI)<sup>360</sup>

La base conceptual de estas locuciones es parcialmente equivalente, pues en ambas está presente la metáfora del conducto. En la locución española, las palabras, conceptualizadas como objetos, se escapan de la lengua, mientras que, en la inglesa, las palabras se identifican con un ser vivo, concretamente con un gato que sale de una bolsa, esto es, de una especie de recipiente que simboliza el cuerpo humano. Además, el verbo *to let* implica, por parte del individuo, un matiz de voluntad de decir aquello que no se debiera, matiz que, por otra parte, está ausente en la locución española. A partir de esto, se puede afirmar que la metonimia identificada en la locución española, mediante

---

<sup>360</sup> TOSDI registra la locución española con los lemas **irse de la lengua** e **írsele la lengua a alg.** Los equivalentes en inglés se presentan a partir de los ejemplos siguientes: “no debía haber dicho eso pero se me fue la lengua — I shouldn't have said that but it just slipped out” y “quiero que sea una sorpresa así que no te vayas a ir de la lengua — I want it to be a secret so don't go and let the cat out of the bag”. Para el análisis, seleccionamos el equivalente del segundo ejemplo, *to let the cat out of the bag*, por corresponder a la locución española con el lema **irse de la lengua**, la que forma parte de nuestro corpus. Además, las dos locuciones españolas registradas por el diccionario inglés tienen significados distintos, según el DILEA: *irse de la lengua* es ‘decir lo que no se debía o no se quería decir’ e *írsele la lengua*, ‘escapársele a una persona lo que no quería decir’.

la cual se utiliza el órgano de la lengua para referirse al hablar, no tiene su paralelo en la inglesa.

**irse la lengua.** *to slip out* (TOSDI)<sup>361</sup>

Formadas a partir de la metáfora del conducto, la locución española conceptualiza el hablar como un evento en que la lengua se sale de la boca, mientras que, en el *phrasal verb* inglés, el hablar se produce cuando las palabras se deslizan a través de la lengua, resbalan y salen al exterior. La configuración formal del *phrasal verb* se compone de un verbo y un adverbio, sin mencionar explícitamente un órgano relacionado con el habla.

**tirar de la lengua.** *to drag sth out of sb* (TOSDI)<sup>362</sup>

La base conceptual sobre la que se forman estas dos unidades implica la acción de estirar o arrastrar algo para extraer lo que contiene. En la locución española se estira la lengua para que salgan las palabras y, en consecuencia, el individuo hable; por el contrario, en el *phrasal verb* inglés, lo que se arrastra y se extrae son, directamente, las palabras contenidas en el interior del recipiente (cuerpo). La configuración formal del *phrasal verb* se compone de un verbo, un adverbio y una preposición (*drag out of*), *phrasal verb* que, en un enunciado concreto, va seguido de un pronombre o del nombre que designa al individuo del que se “extraen” las palabras. En su formación lingüística, no incluye ningún elemento léxico referido a un órgano relacionado con el habla.

#### **3.3.3.4. Unidades con una base conceptual y una configuración formal diferentes**

- a) **Unidades españolas formadas sobre una base metafórica con sus equivalentes ingleses**

##### ***Metáfora del conducto***

---

<sup>361</sup> Este diccionario recoge la locución con el lema **írsele la lengua**. Para aportar su equivalente inglés, utiliza el ejemplo siguiente: “no debía haber dicho eso pero se me fue la lengua – I shouldn’t have said that but it just slipped out”.

<sup>362</sup> Este diccionario presenta dos equivalentes de traducción de la locución española, a partir del ejemplo siguiente: “hay que tirarle de la lengua para que te cuente algo – you have to drag everything out of him/ you have to pump him, otherwise he doesn’t tell you anything”. El CODIC recoge otros equivalentes distintos, *to draw sb out* y *to make sb talk*.

**echar un párrafo.**  *to have a chat* (TOSDI)

La base metafórica de la locución española no se observa en su equivalente inglés, pues este corresponde a una combinación de palabras que parafrasea el significado del fraseologismo español y puede traducirse por *tener una charla* o *tener una conversación*.

**echar venablos.**  *to burst out angrily* (CODIC)

El *phrasal verb* inglés no conceptualiza la emisión de expresiones de cólera como el lanzamiento de objetos que simbolizan las palabras, sino que se basa en la metáfora conceptual EL ENFADO ES UN RECIPIENTE A PRESIÓN. El recipiente se identifica con el cuerpo humano y la expresión del enfado se representa mediante la explosión del recipiente, debido a la presión que siente el individuo en su interior cuando experimenta este estado emocional.

**no soltar prenda.**  *not to say a word* (TOSDI)

Mientras la locución española se forma a partir de la metáfora del conducto, el equivalente inglés sigue un proceso de formación de carácter metonímico en el que la acción de no pronunciar ni una sola palabra se utiliza para referirse a la acción más general de no hablar, a partir de la metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL. Además, respecto a su formación lingüística, aunque las dos unidades van introducidas por el inductor negativo *no* o *not*, difieren en todos sus elementos léxicos.

**Metáfora**  *HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO*

**echar balones fuera.**  *to run away from things* (TOSDI)<sup>363</sup>

Las dos locuciones representan una situación en la que el individuo evita tratar un tema comprometido a partir de la localización en un espacio exterior que, metafóricamente, se identifica con situarse fuera del acto comunicativo. Concretamente, en la locución inglesa, el individuo escapa, huye, literalmente, de la conversación, en la que las palabras que se dicen se conceptualizan como cosas (*things*). Por su parte, en la

---

<sup>363</sup> Este diccionario también recoge *to dodge the issue* como equivalente de la locución española.

locución española, que tiene su origen en el ámbito del deporte, no es el individuo quien se sitúa fuera del espacio de la conversación, sino que este lanza fuera los balones (palabras), con la intención de paralizar el juego, una situación análoga a aquella en la que el individuo impide que la conversación avance, por evitar enfrentarse a un tema comprometido.

**hacer presente.** *to notify* (TOSDI)

El equivalente inglés corresponde a una unidad léxica simple, con el significado literal de ‘to inform (someone) of something, typically in a formal or official manner’.

**poner sobre aviso.** *to warn* (TOSDI)<sup>364</sup>

El equivalente inglés corresponde a una unidad léxica simple, con el significado literal de ‘to inform someone in advance of a possible danger, problem, or other unpleasant situation’.

**recoger velas.** *to back down* (TOSDI)<sup>365</sup>

En general, estas unidades comparten la idea de volver hacia atrás y deshacer la trayectoria recorrida para expresar la idea de desdecirse y no seguir adelante con el discurso. Aun así, la base conceptual es distinta: la locución española tiene su origen en el mundo náutico, concretamente en la acción de un marinero que retira las velas, mientras que el *phrasal verb* inglés se construye a partir del verbo *back*, con el significado de ‘retroceder’, que, al combinarse con el adverbio *down*, adquiere el sentido idiomático metalingüístico.

**salir al paso.** *to be quick to deny sth* (CODIC)<sup>366</sup>

---

<sup>364</sup> En este diccionario el equivalente se muestra contextualizado en el ejemplo siguiente: “me puso sobre aviso de lo que ocurriría – he warned me what would happen”.

<sup>365</sup> Este diccionario presenta el equivalente integrado en el ejemplo siguiente: “al ver la reacción de los demás recogió velas – he backed down when he saw everyone’s reaction”. Presenta, además, otras oraciones de ejemplo en las que se ofrece una traducción diferente para la locución española: “no había logrado nada y decidió que era hora de recoger velas – he had achieved nothing and he decided it was time to throw in the towel o call it a day”.

<sup>366</sup> Los dos equivalentes que recoge el TOSDI, *to waylay* (‘stop or interrupt (someone) and detain them in conversation or trouble them in some other way’) y *to forestal* (‘prevent or obstruct (an anticipated event or action) by taking advance action’) tienen un significado que se corresponde con las dos acepciones que ofrece el DRAE de la locución *salirle* [a alguien] *al paso*: 1. ‘encontrarlo de improvisto o deliberadamente, deteniéndolo en su marcha’, y 2. ‘contrariarlo, atajarlo en lo que dice o intenta’.

El equivalente inglés corresponde a una combinación libre de palabras que puede traducirse como *ser rápido en negar algo*.

**Metáfora HABLAR ES REALIZAR UNA ACTIVIDAD DE LA VIDA DIARIA**

**cantar la palinodia.** *to make a public recantation* (TOSDI)

El equivalente inglés corresponde a una combinación libre de palabras, con un significado que se puede traducir como *realizar una retractación pública*, lo que se corresponde con la paráfrasis definitoria de la locución española.

**pegar la hebra.** *to get chatting* (TOSDI)<sup>367</sup>

El equivalente inglés corresponde a una combinación libre de palabras que puede traducirse como *empezar a charlar* y se corresponde con la paráfrasis del significado expresado por la locución española.

**pelar la pava.** *to whisper sweet nothings* (CODIC)<sup>368</sup>

La locución inglesa se forma a partir del verbo de habla *to whisper* y el sustantivo *nothings*<sup>369</sup>, con el que se indica que las palabras que una pareja se susurra no tienen un contenido relevante, sino que, simplemente, se trata de expresiones románticas que, metafóricamente, se califican como *dulces*. La locución española, por su parte, se remonta a un antiguo cuento de la literatura española que narra una situación en que una pareja de enamorados charla mientras ella despelleja una pava<sup>370</sup>.

**b) Unidades españolas formadas sobre una base metonímica con sus equivalentes ingleses**

**Metonimia UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL**

---

<sup>367</sup> El CODIC aporta el equivalente *to start* o *strike up a conversation*.

<sup>368</sup> El TOSDI recoge el equivalente de la locución española en el siguiente ejemplo: “se iban al parque a pelar la pava – they used to go to the park for a kiss and a cuddle”. Se ha seleccionado el equivalente registrado en el CODIC por tratarse de una locución verbal, como en el caso de la española.

<sup>369</sup> CODIC registra la palabra *nothing* como un pronombre, pero indica que también puede actuar como un nombre y aporta dos ejemplos en los que se utiliza como perteneciente a esta última clase de palabra: “it is the picture itself that is the problem; so small, so dull. It’s a nothing, really” y “all it took was a word here, a word there, to convince him that he was a nothing”.

<sup>370</sup> Véase el análisis de esta locución para una descripción completa de su origen en § 3.2.3.3.

**mentar la bicha.** *to bring up an unpleasant subject* (CODIC)

El valor metalingüístico de estas unidades no se representa metonímicamente en la inglesa. En este caso, el hablar se conceptualiza de manera metafórica en términos de espacio, mediante el *phrasal verb to bring up*. Concretamente, se describe la acción de sacar a la conversación un tema desagradable, de modo que este se percibe como un objeto que puede extraerse de un determinado lugar para situarse en otro, exactamente, dentro del espacio de la conversación. El adverbio *up*, a partir de su primera acepción en el OXDICON, indica un desplazamiento hacia un lugar situado a más altura<sup>371</sup>.

**sentar cátedra.** *to pontificate* (TOSDI)

El equivalente inglés corresponde a una unidad léxica simple, con el significado de ‘to express one's opinions in a pompous and dogmatic way’.

#### ***Metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR***

**darle a la lengua.** *to chatter* (TOSDI)

El equivalente inglés corresponde a una unidad léxica simple, con el significado de ‘talk informally about unimportant matters’.

#### ***Metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE***

**hablar por boca.** *through* (TOSDI)<sup>372</sup>

El equivalente inglés corresponde a una preposición, que puede traducirse como *a través de*.

### **c) Unidades españolas formadas a partir de la combinación de metáforas y metonimias con sus equivalentes ingleses**

#### ***Metáfora del conducto y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR***

---

<sup>371</sup> Véase el análisis anterior de las locuciones *sacar a colación* y *traer a colación*, y su equivalente *to bring th up*, para una explicación completa del uso del adverbio *up* en esta construcción.

<sup>372</sup> Este diccionario recoge, exactamente, la locución española con el lema **por boca de** y presenta su equivalente inglés mediante los siguientes ejemplos: “la organización ha dejado claro, por boca de su secretario general ... — the organization has made it clear, through the general secretary...” y “lo supe por boca de su hermana — I heard it from his sister”.

**irse la fuerza por la boca.** *to be all talk (and no action)* (TOSDI)<sup>373</sup>

El significado de ‘hablar mucho y no actuar en consecuencia’, en la locución española, se conceptualiza mediante una situación en la que el individuo se queda sin la fuerza necesaria para actuar, mientras que, en la inglesa, el propio individuo se materializa y pasa a identificarse con las palabras que pronuncia. Concretamente, el elemento *talk* puede traducirse por *palabrería*, con las connotaciones despectivas que conlleva esta unidad léxica. La circunstancia de ‘no actuar en consecuencia’ se puede enfatizar con la variante de la locución inglesa que incluye la parte que va entre paréntesis.

**llenarse la boca.** *to boast* (TOSDI)<sup>374</sup>

El equivalente inglés corresponde a una unidad léxica simple con un significado literal que en español puede traducirse por a los verbos *alardear*, *presumir* o *fanfarronear*.

**meterse la lengua en el culo.** *shut the fuck up*<sup>375</sup>

La base conceptual de carácter metafórico y metonímico que se ha indicado para la locución española no está presente en su equivalente inglés. En este caso, se trata de una construcción formada por el verbo en imperativo *shut*, que, en este contexto, expresa el significado de ‘stop talking; be quiet’, acompañado del *phrasal verb to fuck up*, que puede traducirse por los verbos *joder* o *cagar*. El *phrasal verb* aparece nominalizado mediante el artículo determinado, lo que conduce a pensar que puede interpretarse en el sentido del sustantivo inglés *fuck-up*, que, referido a una persona, se traduce como *pendejo* o *capullo*.

**no tener pelos en la lengua; no tener pepitas en la lengua.** *not to mince one's words* (TOSDI; CODIC)<sup>376</sup>

---

<sup>373</sup> Este diccionario también ofrece, alternativamente, la locución inglesa *to be all mouth and no trousers* como equivalente.

<sup>374</sup> Concretamente, TOSDI registra la locución española con el lema **llenársele la boca [a alguien] [con algo]**, y aporta el equivalente a partir del ejemplo: “se le llena la boca con su apellido – she’s always boasting about her surname”.

<sup>375</sup> No ha sido posible encontrar la locución española en los diccionarios seleccionados para la elaboración de este capítulo de la tesis. El equivalente aportado corresponde a la información del diccionario en línea *Reverso*, en su dimensión *Reverso Context*, a partir de este ejemplo: “Y por esa razón me permito invitar... a quienes pretenden mancillar el pasado, a meterse la lengua en el culo – That’s why I take it upon myself to discipline... certain disrespectful people, ...who should shut the fuck up”. El diccionario *Spanishdict.com* traduce la expresión *shut the fuck up* como *cállate, carajo; cállate de una puta vez; y cállate, coño*.

Las locuciones españolas conceptualizan el significado de ‘decir sin reparos lo que se piensa’ y, en consecuencia, poder hablar con libertad, a partir de la idea de no tener ningún obstáculo en la superficie (lengua) donde se sitúan las palabras, materializadas como objetos. Por su parte, en la locución inglesa, las palabras también se representan como objetos o, mejor dicho, como alimentos, a los que no se aplica ninguna técnica de cocina, como picar o moler (a partir del verbo *to mince*). Estos se toman tal y como están, del mismo modo que el individuo pronuncia las palabras tal como las piensa, sin reflexionar previamente ni reparar en las posibles consecuencias. En enunciados concretos, la locución inglesa se construye con un posesivo precediendo al nombre *words*.

**tapar la boca.** *to keep sb quiet* (TOSDI)<sup>377</sup>

La metonimia y la metáfora identificadas en la base conceptual de la locución española no se dan en la unidad inglesa, formada por el verbo *to keep* y el adjetivo *quiet*, cuya traducción literal al español es *mantener a alguien callado*. En un enunciado concreto, la construcción inglesa se realiza mediante un pronombre o un nombre que designa al individuo al que se manda callar.

**soltarse la lengua.** *to make sb talk* (TOSDI)<sup>378</sup>

El equivalente inglés, formado por los verbos *to make* y *to talk*, presenta un significado literal que corresponde a la paráfrasis definitoria de la locución española, y, en enunciados concretos, se realiza mediante un pronombre o un nombre que designa al individuo al que se incita a hablar.

**Metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO y metonimia UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO POR LA PERSONA**

---

<sup>376</sup> Para la locución *no tener pelos en la lengua*, el TOSDI presenta el equivalente a partir del ejemplo “no tiene pelos en la lengua — he doesn't mince his words”. Este diccionario no recoge *no tener pepitas en la lengua*; el CODIC sí lo hace y aporta, además, *to be outspoken* como otro posible equivalente en inglés.

<sup>377</sup> Este diccionario aporta, como un equivalente alternativo, el *phrasal verb to shut sb up*.

<sup>378</sup> Este diccionario registra la locución española con la forma *soltarle la lengua*. En ella, el pronombre clítico *le* se refiere a una tercera persona, de manera que, tanto la locución española como su equivalente inglés, transmiten la idea de ‘hacer que una tercera persona empiece a hablar’, y no tanto de que esta empiece a hablar por su propia voluntad, como en *soltarse la lengua*, que constituye una diátesis distinta de la anterior: “a alguien se le suelta la lengua”/“alguien suelta la lengua a alguien”.



**andar en lenguas.** *to be the subject of gossip* (TOSDI)<sup>379</sup>

La base conceptual de la locución española no se da en el equivalente inglés; por el contrario, este se corresponde con una combinación libre de palabras que, además, puede identificarse, casi totalmente, con el significado que el DILEA ofrece sobre la locución española: ‘ser objeto de comentarios o de conversaciones’.

**Metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE**

**hablar por boca de ganso.** *to repeat other people's opinions (or ideas, etc.) parrot fashion* (TOSDI)<sup>380</sup>

La idea de ‘repetir lo que otra persona dice’ en las dos lenguas se conceptualiza, parcialmente, a partir de la analogía entre un individuo y un animal: un ganso, en la española, y un loro, en la inglesa. No obstante, en el caso del español, el significado idiomático de la locución también se ha originado a partir de la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE, de ahí que se utilice el lexema *boca*, mientras que el equivalente inglés se presenta como una combinación libre de palabras que incluye la comparación entre un individuo que se limita a repetir lo que dicen otras personas, y un animal, como el loro, que imita la voz humana.

### 3.3.3.5. Resultados del análisis cognitivo-contrastivo

Los resultados del análisis contrastivo demuestran que los dos conjuntos más numerosos los constituyen, por un lado, las locuciones españolas que poseen una base conceptual y una configuración formal diferentes respecto de sus equivalentes ingleses, con 24 unidades (34 %), y, por otro lado, las locuciones españolas que presentan una base figurativa similar a la de sus equivalentes en inglés, pero difieren en su materialización lingüística, con 23 unidades (32 %). Por su parte, las locuciones que comparten la misma base conceptual en español y en inglés suman un total de 24 unidades; de estas, 12 presentan una manifestación lingüística distinta en cada lengua (17 %), mientras que las 12 restantes poseen una configuración formal idéntica, compuesta por elementos

---

<sup>379</sup> El equivalente que aporta el CODIC es *to be the talk of the town*.

<sup>380</sup> A pesar de las similitudes conceptuales entre la locución española y su equivalente inglés, se ha decidido clasificarlos en este apartado porque el equivalente inglés no corresponde a una unidad fraseológica, sino a una combinación de palabras que no es fija.

equivalentes en las dos lenguas (17 %). El Gráfico 3 presenta el porcentaje de unidades adscritas a cada uno de los cuatro conjuntos de equivalentes establecidos, en función de su base figurativa y su configuración formal. El Gráfico 4, además, especifica el número de locuciones que se incluyen en cada uno de estos cuatro conjuntos, según el tipo de base figurativa que presentan (metafórica, metonímica o resultante de la combinación de metáforas y metonimias).

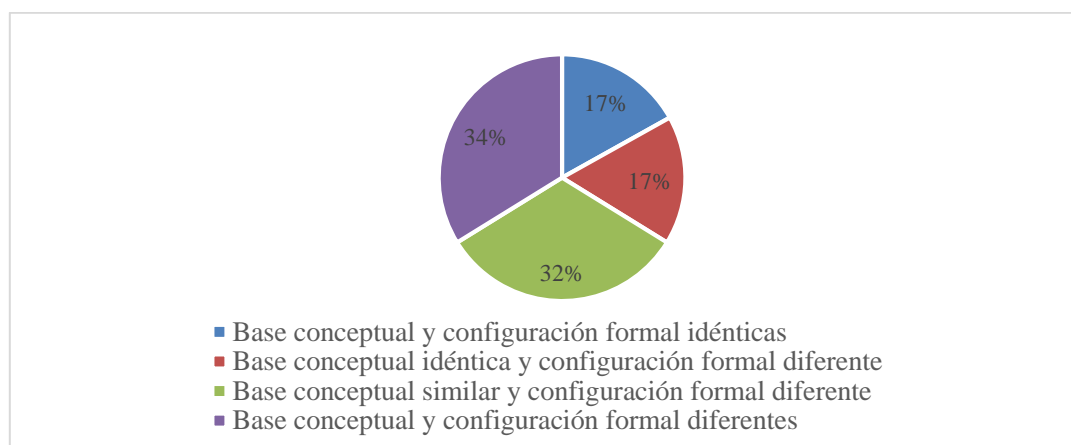


Gráfico 3. Resultados en porcentajes de las unidades analizadas en los cuatro conjuntos de equivalentes establecidos

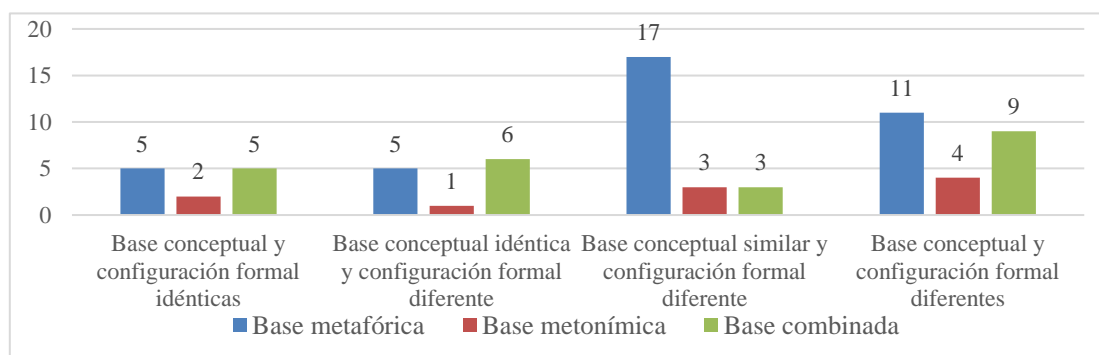


Gráfico 4. Número de unidades equivalentes según su base figurativa y el conjunto de equivalentes en el que se clasifican

A partir de estos resultados, se desprende que el número de fraseologismos españoles e ingleses que poseen una base figurativa formada por mecanismos cognitivos idénticos o semejantes, independientemente de su materialización lingüística, con un total de 47 unidades, es superior al de las locuciones españolas cuya estructura conceptual es totalmente diferente respecto a la de sus equivalentes en inglés (24 unidades). Estos datos pueden interpretarse como confirmación de las posturas que, desde la Lingüística cognitiva, reconocen la experiencia física del ser humano como

base de los esquemas cognitivos sobre los que se originan metáforas y metonimias conceptuales, independientemente de la lengua de que se trate<sup>381</sup>. Este acercamiento a la configuración del pensamiento metafórico y metonímico a partir de la experiencia corporal básica del individuo se manifiesta en distintos dominios de conocimiento, como el de la comunicación verbal en este caso concreto.

Cada uno de los gráficos siguientes presenta el número de unidades equivalentes que se registran según el conjunto en el que se han clasificado en el análisis, en función del grado de similitud/diferencia de su base conceptual y de su configuración formal; de ahí que haya cuatro gráficos, correspondientes a los cuatro conjuntos de equivalentes establecidos. En cada gráfico se tiene en cuenta, además, el mecanismo cognitivo concreto que interviene en el proceso de formación de las locuciones españolas, que puede coincidir, total o parcialmente, con el de su equivalente inglés, o puede ser diferente.

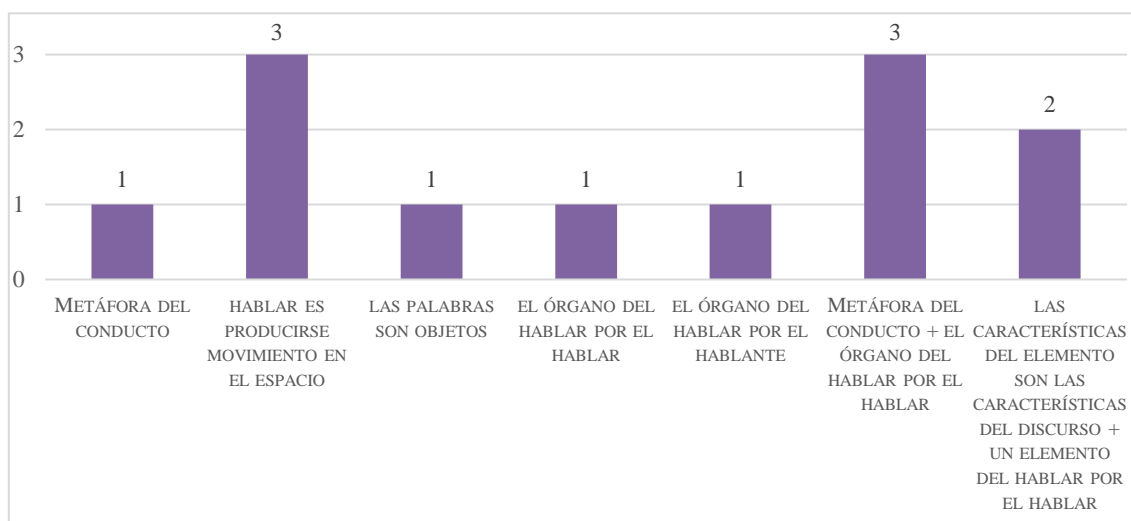


Gráfico 5. *Número de unidades con una base conceptual y una configuración formal idénticas según los mecanismos cognitivos implicados en su formación*

<sup>381</sup> Esta cuestión se aborda desde una perspectiva general en el capítulo 1 (§ 1.2.1., § 1.8. y §1.9.) y se retoma en el presente capítulo con un enfoque más específico, limitado al estudio de la fraseología metalingüística y somática (§ 3.2.1. y § 3.3.1.).

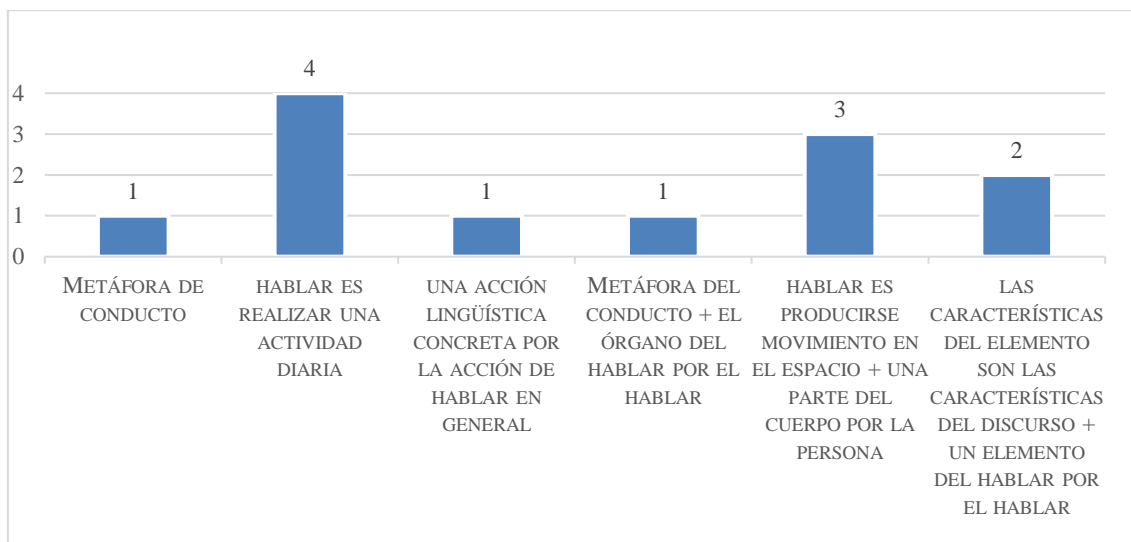


Gráfico 6. Número de unidades con una base conceptual idéntica y una configuración formal diferente según los mecanismos cognitivos implicados en su formación

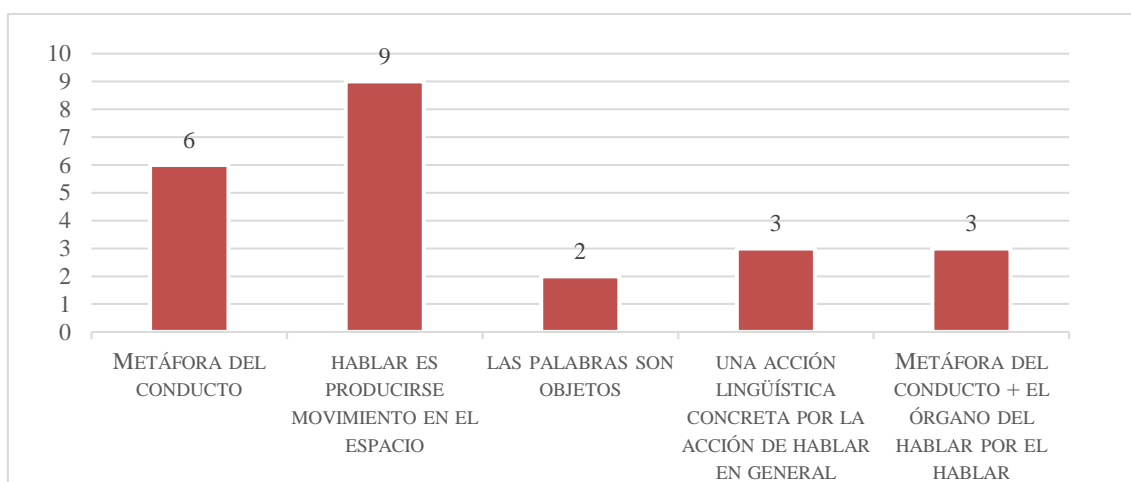


Gráfico 7. Número de unidades con una base conceptual similar y una configuración formal diferente según los mecanismos cognitivos implicados en su formación

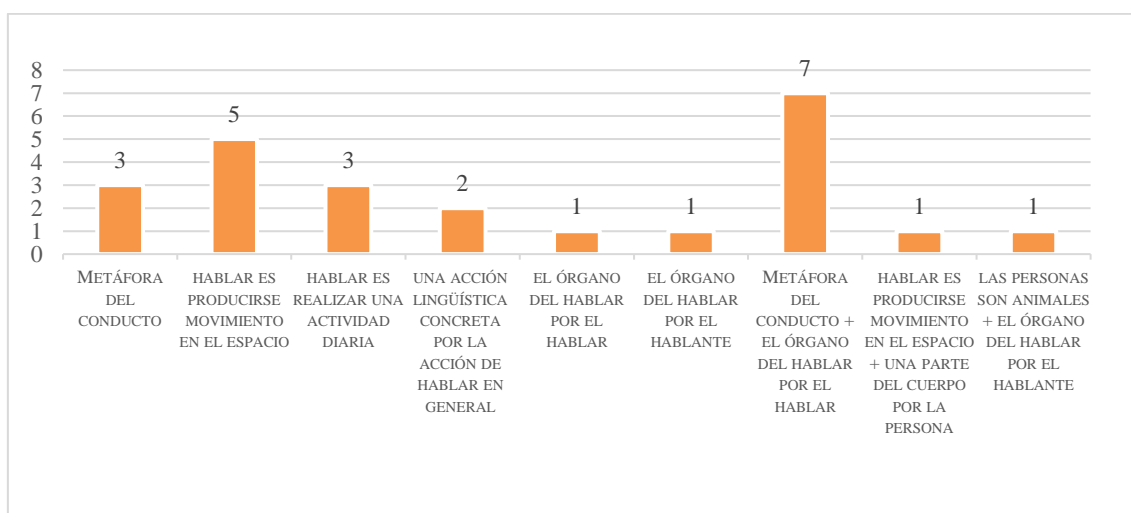


Gráfico 8. Número de unidades con una base conceptual y una configuración formal diferentes según los mecanismos cognitivos implicados en su formación

Sin detenerse en cada locución y en cada mecanismo cognitivo en particular, sino procediendo de manera general, nos parece oportuno resaltar los datos más llamativos de este análisis cognitivo-contrastivo. En primer lugar, la metáfora del conducto se muestra especialmente productiva en las locuciones españolas que poseen una base conceptual similar respecto a sus equivalentes ingleses y una materialización lingüística distinta, pues de las 12 locuciones formadas sobre esta metáfora la mitad se adscriben a este conjunto. A estas 6 locuciones, cabe sumar 2 más en las que la base figurativa es la misma (la metáfora del conducto) y la representación lingüística es idéntica en un caso (*dar a entender – to give to understand*) y ligeramente diferente en el otro (*tirar a matar – to shoot to kill*)<sup>382</sup>.

Cuando la metáfora del conducto actúa en combinación con la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR, destaca su productividad en las locuciones españolas que poseen una base conceptual y una representación lingüística totalmente diferentes respecto a sus equivalentes ingleses. Esto es, de las 17 locuciones españolas en las que esta metáfora actúa combinada con la metonimia señalada, hay 7 que, en inglés, se originan a partir de un proceso de formación distinto y, por lo tanto, su manifestación lingüística no es coincidente. Aun así, todavía hay 7 unidades que en las dos lenguas comparten la misma base figurativa o una base similar<sup>383</sup>. En cualquier caso, estos resultados llaman la atención habida cuenta de la influencia que tiene el modelo metafórico de la comunicación propuesto por Reddy (1979) en la lengua inglesa, modelo, según el cual, la actividad lingüística se representa conceptualmente como una transferencia física a partir de una suerte de conducto.

En segundo lugar, la concepción de la comunicación verbal como una actividad física en la que se produce movimiento en el espacio, a partir de algunas proyecciones incluidas en la metáfora de la estructura ubicación-evento, tiene una importancia destacada en los fraseologismos españoles e ingleses que comparten total o

---

<sup>382</sup> Dentro de estas 12 locuciones españolas formadas a partir de la metáfora del conducto se incluye la locución *dar el cante*; no obstante, dado que no hemos encontrado un equivalente de traducción apropiado, no hemos podido analizarla desde la perspectiva cognitivo-contrastiva y, por lo tanto, no podemos determinar a qué conjunto de equivalentes pertenecería. En consecuencia, en los Gráficos 5, 6, 7 y 8 el total de unidades que, en español y en inglés, se han originado a partir de esta metáfora es de 11.

<sup>383</sup> Como ya se ha indicado anteriormente, hay 3 locuciones (*cerrar la boca, decir lo que se (le) viene a la boca y no caerse de la boca*), que también están formadas a partir de la metáfora del conducto y la metonimia ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR, para las que no se han encontrado sus equivalentes en inglés. En consecuencia, no se han podido analizar desde la perspectiva cognitivo-contrastiva y no se contabilizan en los Gráficos 5, 6, 7 y 8, donde solo se registran 14 unidades que, en español y en inglés, presentan una base figurativa formada por la combinación de la metáfora y la metonimia indicadas.

parcialmente esta base figurativa, a pesar de materializarse lingüísticamente de manera distinta. Más concretamente, de las 17 locuciones españolas formadas sobre esta base espacial, hay 12 que se incluyen dentro de los conjuntos de equivalentes que tienen una base conceptual y una configuración formal idénticas, y una base conceptual similar y una configuración formal diferente. Cuando la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO se combina con la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO POR LA PERSONA, destaca su participación en la configuración de fraseologismos equivalentes con exactamente la misma base figurativa y una realización lingüística distinta en cada lengua. Estos datos no solo se muestran coherentes con planteamientos cognitivistas fundamentales que sostienen la importancia de estructurar mentalmente los conceptos en términos espaciales (Johnson 1987; Lakoff 1987; Lakoff y Johnson 1980), sino también con las principales aportaciones que estudian esta cuestión en relación con expresiones metafóricas y unidades fraseológicas con un valor metalingüístico (§ 3.2.1.1.).

Concretamente, en relación con los fraseologismos formados sobre una base espacial, Gutiérrez Pérez (2010: 166) afirma que, teniendo en cuenta que, en todas las culturas, el significado está, en buena parte, corporeizado, resulta lógico pensar que “existen una serie de conceptos espaciales básicos a través de los cuales nos comunicamos y damos sentido a lo que nos rodea: “arriba-abajo”, “delante-detrás”, “fuera-dentro”, etc.”. En lo que a las locuciones del corpus se refiere, estas relaciones esquemáticas se muestran productivas no solo en las unidades cuya base figurativa se explica a partir de una concepción espacial de la actividad lingüística, sino también en las que se identifica la metáfora del conducto, especialmente en cuanto a la relación FUERA-DENTRO y su vínculo con el esquema del RECIPIENTE.

En tercer lugar, conviene reparar, igualmente, en las locuciones españolas formadas por la combinación de la metáfora LAS CARACTERÍSTICAS DE UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO y la metonimia UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR, pues sus equivalentes ingleses presentan una base figurativa totalmente idéntica<sup>384</sup>. Esto

---

<sup>384</sup> Dado que no se ha encontrado el equivalente inglés de la locución española *parecer que ha comido lengua*, formada a partir de la metáfora y la metonimia que se indican en el texto, no es posible determinar a qué conjunto de equivalentes correspondería; tampoco se contabiliza en los Gráficos 5, 6, 7 y 8.

no implica, sin embargo, que la materialización lingüística sea la misma también; por ejemplo, sí lo es en las locuciones *levantar la voz* y *to raise one's voice*, con una configuración formal prácticamente equivalente, mientras que no lo sería en *gastar saliva* y *to waste one's breath*.

En cuarto lugar, en el corpus se incluyen un total de 29 locuciones españolas que contienen un lexema somático en su configuración formal. Este lexema se identifica con la *boca* o la *lengua*, cuando se utiliza en las metonimias EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR y EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE<sup>385</sup>; con la *nariz*, en su forma plural *narices*, para referirse al interlocutor en la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO POR LA PERSONA EN SU TOTALIDAD; o con el *culo*, sin hacerse, en este caso, un uso metonímico del lexema somático. El análisis contrastivo demuestra que, en los equivalentes ingleses, el recurso a los somatismos es menor en comparación con el español, pues únicamente se contabilizan 9 unidades formadas sobre lexemas referidos a una parte del cuerpo, si bien es cierto que hay 5 locuciones españolas cuyos equivalentes en inglés no han podido establecerse y, por lo tanto, no es posible determinar si contienen algún lexema somático o no.

En cierto modo, puede pensarse que estos datos no se muestran totalmente congruentes con las teorías que, como se ha expuesto en § 3.2.1.2. y § 3.3.1., sostienen la importancia de los usos metafóricos y metonímicos de las partes del cuerpo humano, y su relevancia en el ámbito del metalenguaje. No obstante, consideramos que no solo no deben realizarse generalizaciones a partir de estos datos, sino que, además, es posible que la orientación en la que se ha desarrollado el análisis contrastivo, del español al inglés, haya influido en estos resultados. En este sentido, no tenemos la seguridad de que los diccionarios ingleses consultados recojan todos los posibles equivalentes de una locución española, de manera que es posible que en inglés exista un fraseologismo somático, para expresar el mismo significado que su equivalente español, que no esté registrado en la fuente lexicográfica que hemos utilizado. Igualmente, puesto que en el establecimiento de los equivalentes hemos seguido el orden de preferencia explicado en cuanto a los diccionarios empleados, es posible que, en algún caso, haya quedado

---

<sup>385</sup> Estas dos metonimias pueden incluirse, como ya se ha indicado, dentro de las metonimias más generales UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR y UNA PARTE DEL CUERPO POR LA PERSONA EN SU TOTALIDAD, que participan en la formación de las locuciones *haber comido lengua* y *andar en lenguas*, respectivamente.

excluido un somatismo inglés, en favor de otro fraseologismo u otra unidad lingüística incluida en el diccionario seleccionado. Todo lo cual conlleva la necesidad de un desarrollo futuro de esta investigación a partir del examen de diccionarios generales monolingües del inglés o de repertorios específicos de locuciones que permitan establecer el conjunto de locuciones inglesas pertenecientes al campo semántico de ‘decir y hablar’. De este modo, se podría llevar a cabo, con más precisión el análisis contrastivo de las dos lenguas. Si bien no hay que olvidar que el conjunto de las locuciones españolas de esta investigación está restringido a las que se han considerado adecuadas para su enseñanza, no se incluyen, pues, todas las que pertenecen al campo semántico de ‘decir y hablar’.

En quinto lugar, como era esperable, las locuciones españolas que, o bien tienen un origen cultural marcado (*pelar la pava*), o bien están formadas por palabras poco usadas, como *oxte* (*no decir oste/oxte ni moste/moxte*)<sup>386</sup>, suelen tener, como equivalentes en inglés, fraseologismos con una configuración formal totalmente distinta (*to whisper sweet nothings*), unidades léxicas simples o contrucciones más o menos fijadas en la lengua (*without a word*). Destacan, en este sentido, las locuciones que, con un origen vinculado a tradiciones y elementos propios de la cultura española, como *irse/salirse por los cerros de Úbeda* y *salir por peteneras*, se forman a partir de una concepción espacial de la comunicación, una base figurativa que comparten, parcialmente, con sus equivalentes ingleses (*to go off at a tangent* y *to butt in with some silly remark*).

Por último, hay un considerable número de locuciones españolas que, independientemente de las características de su base figurativa y su configuración formal, tienen como equivalente en inglés una combinación libre de palabras (por ejemplo, *to get chatting* y *to be quick to deny*), un verbo (por ejemplo, *to notify* y *to warn*) o una preposición (*through*). Destacan, además, las locuciones que tienen como equivalente *phrasal verbs* ingleses (por ejemplo, *to back down* y *to slip out*), que pueden ir seguidos de un sintagma que los complementa (por ejemplo, *to bring up an unpleasant subject* y *to butt in with some silly remark*). Al menos, en lo que respecta al campo semántico ‘decir y hablar’, estos datos demuestran el mayor número de unidades fraseológicas en español frente a unidades que no son fraseológicas en la lengua inglesa.

---

<sup>386</sup> Las palabras *moste* y *moxte* no se registran en el DRAE. Podría pensarse, así, que se trata de palabras diacríticas utilizadas solo en la locución *no decir oste/oxte ni moste/moxte*.



Aunque la investigación desarrollada en el ámbito de la Fraseología suele incluir los *phrasal verbs* dentro de su objeto de estudio, junto con las locuciones y las colocaciones, a veces se prefiere abordarlos de manera independiente porque constituyen un conjunto verdaderamente amplio, con características particulares (Gran y Bauer 2004: 39).

Como conclusión general de este análisis, puede afirmarse que, si bien sobresalen las diferencias en la manifestación o realización lingüística, las similitudes y los paralelismos que se observan en el nivel conceptual, en forma de metáforas y metonimias compartidas, son especialmente reveladoras, pues, como ya se ha indicado, de los 71 pares de equivalentes que se han establecido, 47 comparten una base conceptual idéntica o similar, lo que representa más del 66 % del corpus bilingüe. Además, el desarrollo de un análisis de estas características, en el que se combina una perspectiva cognitiva, interesada por revelar y describir los procesos conceptuales implicados en la formación de los fraseologismos, con un enfoque interlingüístico, que pone en comparación las unidades equivalentes en español e inglés, ofrece la posibilidad de profundizar en el conocimiento del modo en que estas dos comunidades de habla comprenden y representan la comunicación lingüística. Concretamente, hemos dado cuenta de algunos mecanismos cognitivos que se utilizan para conceptualizar la actividad del hablar tanto en español como en inglés, así como también aquellos que únicamente están presentes en la configuración de las locuciones españolas, ya que no se dan en los equivalentes ingleses. Igualmente, hemos podido comprobar que las locuciones españolas no siempre tienen como equivalentes de traducción una unidad fraseológica, sino que a veces se corresponden con unidades léxicas pertenecientes al discurso libre, con un significado literal. Incluso, hemos identificado algunos casos en los que, hasta donde tenemos conocimiento, se produce una laguna fraseológica, pues las locuciones españolas no tienen equivalente de traducción en la lengua inglesa.

**CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA DIDÁCTICA DE  
LAS LOCUCIONES ESPAÑOLAS A PARTIR DE UN MODELO DE  
ENSEÑANZA DE BASE COGNITIVA**

#### **4. 1. La base empírica de las propuestas cognitivistas: revisión de una selección de experimentos**

Con el paso del tiempo y el avance de la investigación didáctica, surge la necesidad de respaldar los planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua con estudios empíricos que prueben su validez. En el marco de la Lingüística cognitiva, cada vez son más las investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza del vocabulario y las unidades fraseológicas que adoptan un carácter experimental con el objetivo de poner a prueba empíricamente el potencial pedagógico de esta aproximación a la didáctica de las lenguas. La mayor parte de estas contribuciones se las debemos a Frank Boers y a su equipo de colaboradores, cuya actividad investigadora se traduce en una prolífica publicación de experimentos que, de alguna manera, sirven como referencia para otros autores y marcan la dirección que conviene seguir en futuras investigaciones sobre esta cuestión.

Tal como señalan Boers (2013: 208) y Boers y Lindstromberg (2006: 335), a pesar de que algunas propuestas didácticas planteadas desde la Lingüística cognitiva resultan algo imprecisas, no van acompañadas de actividades concretas y no siempre incluyen pruebas empíricas, lo cierto es que ha logrado constituirse un notable conjunto de investigaciones empíricas en favor de la metodología de enseñanza de base cognitiva. Sin contradecir lo anterior, Boers (2013: 220) insiste, igualmente, en la utilidad de contar con más estudios experimentales, especialmente de carácter longitudinal, que no solo corroboren las ventajas de las aplicaciones didácticas de la Lingüística cognitiva, sino que mejoren algunos procedimientos de investigación e intenten potenciar su efectividad. A estas sugerencias de mejora debemos sumar la necesidad de subsanar ciertas limitaciones halladas en algunas de estas pruebas, con el fin de ofrecer resultados precisos y fiables (§ 4.2.9.)

Estos experimentos, dedicados a la enseñanza y el aprendizaje del léxico y de los fraseologismos incluyen tanto unidades léxicas simples que adquieren significados metafóricos, como unidades fraseológicas con significado idiomático, y otros tipos de construcciones que sobrepasan los límites del discurso libre y de las unidades con significado literal. Siendo coherentes con el objeto de estudio de esta investigación doctoral, los experimentos que se revisan en este capítulo se centran exclusivamente en

unidades que se clasifican como locuciones y colocaciones<sup>387</sup>, así como *phrasal verbs* ingleses con significado idiomático que, en ocasiones, se corresponden con locuciones españolas. A continuación, se presentan organizados cronológicamente los 24 experimentos que reseñamos seguidamente.

1. “Idioms: a view from Cognitive Semantics”, Z. Kövecses y P. Szabó (1996).
2. “Metaphor awareness and vocabulary retention”, F. Boers (2000a). Experimento 1<sup>388</sup>.
3. “Metaphor awareness and vocabulary retention”, F. Boers (2000a). Experimento 3.
4. “Enhancing metaphoric awareness in specialised reading”, F. Boers (2000b).
5. “Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin”, F. Boers (2001).
6. “Etymological elaboration as a strategy for learning idioms”, F. Boers, M. Demecheleer y J. Eyckmans (2004a). Experimento del 2002.
7. “Etymological elaboration as a strategy for learning idioms”, F. Boers, M. Demecheleer y J. Eyckmans (2004a). Experimento del 2003.
8. “Use of conceptual metaphors: a strategy for the guessing of an idiom’s meaning? S. Skoufaki (2005).
9. “Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration”, F. Boers y S. Lindstromberg (2005). Experimento en papel.

---

<sup>387</sup> En algunos estudios (Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a; Lindstromberg y Boers 2008a, 2008b), las colocaciones, *collocations* en inglés, también se designan con los términos más generales *two-word phrases* o *two-word chunks* y quedan descritas como combinaciones estables de dos palabras que no siempre tienen un significado idiomático como, por ejemplo, *high price* y *good guess*.

<sup>388</sup> En este trabajo, Boers (2000a) recoge el desarrollo de tres experimentos de los que, únicamente, reseñamos el primero y el tercero. Por su parte, Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a) presentan dos experimentos llevados a cabo en los años 2002 y 2003; en nuestra revisión analizamos los dos, de manera independiente, numerados como 6 y 7 en la lista. Del trabajo de Boers y Lindstromberg (2005), solo se reseña el experimento que se realiza en papel, el número 9 de nuestro listado. De los tres experimentos incluidos en el capítulo de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008), solo reseñamos el segundo y el tercero, números 13 y 14 de nuestra selección; y del trabajo de Lindstromberg y Boers (2008b), únicamente revisamos el primero y el tercero, numerados como 16 y 17, respectivamente. De los cinco estudios que Fuyin Li (2009) incluye en su obra, solo tenemos en cuenta el cuarto, correspondiente al experimento 20 del listado. Por último, de Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a) reseñamos únicamente el segundo de los experimentos que estos autores presentan en su trabajo, el número 23 de nuestra lista. Los motivos por los que algunos experimentos no forman parte de la selección de estudios que se revisan en este capítulo se exponen un poco más adelante en este apartado. Por otra parte, cuando, en la redacción del capítulo, mencionamos un trabajo que incluye más de un experimento y no hacemos explícito a cuál de ellos nos referimos, debe entenderse que hacemos referencia a todos los que se presentan en la obra citada. En estos casos, dado que los experimentos se incluyen en un único trabajo, comparten la misma referencia bibliográfica.

10. "Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?", F. Boers, J. Eyckmans y H. Stengers (2007).
11. "Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners?", S. Guo (2007).
12. "Conceptual metaphoric meaning clues in two L2 idiom presentation methods", S. Skoufaki (2008).
13. "Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching", M. Beréndi, S. Csábi y Z. Kövecses (2008). Experimento 2.
14. "Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching", M. Beréndi, S. Csábi y Z. Kövecses (2008). Experimento 3.
15. "Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: the mnemonic power of assonance", S. Lindstromberg y F. Boers (2008a).
16. "The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks", S. Lindstromberg y F. Boers (2008b). Experimento 1.
17. "The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks", S. Lindstromberg y F. Boers (2008b). Experimento 3.
18. "Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?", F. Boers, A. M. Piquer Píriz, H. Stengers y J. Eyckmans (2009).
19. *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*, F. Detry (2009).
20. *Metaphor, Image, and Image Schemas in Second Language Pedagogy*, T. Fuyin Li (2009). Estudio 4.
21. "Study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention", L. Gao y G. Meng (2010).
22. "Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning", A. Doiz y C. Elizari (2013).
23. "When does assonance make L2 lexical phrases memorable?", F. Boers, S. Lindstromberg y J. Eyckmans (2014a).
24. "The power of sound in L2 idiom learning", J. Eyckmans y S. Lindstromberg (2017).

Quedan al margen de nuestra revisión, pues, los experimentos que analizan la enseñanza de unidades léxicas simples, entre ellos, el primer experimento de Beréndi,

Csábi y Kövecses (2008) y los estudios de Boers, Lindstromberg, Littlemore, Stengers y Eyckmans (2008); Deconinck, Boers y Eyckmans (2010, 2017); y Luciani (2002<sup>389</sup>). También descartamos la prueba empírica que desarrolla Acquaroni Muñoz (2008) en su tesis doctoral, a pesar de estar entre los pocos experimentos dedicados al español, por estar orientado a comprobar, en términos muy generales, la densidad metafórica de un corpus de producciones escritas y orales llevadas a cabo por estudiantes de ELE, tras la participación del grupo experimental en un taller de escritura creativa.

Tampoco tenemos en cuenta los estudios que no están dirigidos exclusivamente a comprobar la efectividad de una intervención pedagógica inspirada en la Lingüística cognitiva, sino que la toman como un enfoque desde el que analizar la influencia que, en el aprendizaje del léxico y los fraseologismos, ejercen distintas variables, entre ellas, la lengua materna de los participantes (Boers y Demecheleer 2001; Irujo 1986; Yamashita y Jiang 2010); su estilo cognitivo (Littlemore y Boers 2000); o ciertas propiedades inherentes a las unidades, como la presencia de patrones de sonido recurrentes, en el experimento *online* de Boers y Lindstromberg (2005), en el primer experimento de Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a) y en otros estudios de estos autores (Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2012, 2014b), además del experimento presentado en Boers, Lindstromberg y Webb (2014) y el segundo expuesto en Lindstromberg y Boers (2008b).

Sí forman parte, no obstante, experimentos como el de Boers *et al.* (2009), Skoufaki (2008) y el tercero de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008), que comparan la efectividad de distintas intervenciones pedagógicas de base cognitivista, y estudios experimentales que valoran el impacto de este enfoque, pero no incluyen un grupo de comparación; entre estos últimos, el experimento del 2003 recogido en Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a), el experimento en papel de Boers y Lindstromberg (2005), el segundo de Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a), el de Lindstromberg y Boers (2008a) y el primero descrito en Lindstromberg y Boers (2008b).

---

<sup>389</sup> En palabras de la autora, su estudio trata el aprendizaje de “expresiones metafóricas”, término bajo el que se incluyen colocaciones y locuciones, pero, sobre todo, unidades léxicas que adquieren un significado metafórico por el contexto en que se utilizan. Por ejemplo, los verbos *to fall* y *to contain* en *prices fell* y *to contain my rage*, así como la conceptualización espacial del estado emocional de una persona, a partir de metáforas locativas y la metáfora del recipiente, en las expresiones *to be in despair* y *to be immersed in my work*.

Todas estas investigaciones empíricas han sido publicadas desde la última década del siglo pasado hasta la actualidad y la gran mayoría se enmarcan en el campo de la enseñanza del inglés, pues abordan el aprendizaje de fraseologismos y otras clases de unidades lingüísticas propias de esta lengua. Destacan como excepciones, por un lado, el experimento de Detry (2009), que analiza el aprendizaje de unidades fraseológicas francesas y, por otro lado, el de Acquaroni Muñoz (2008), sobre el español, aunque este último se excluye de nuestra revisión, por los motivos indicados anteriormente. Se comprueba, así pues, que los estudios experimentales sobre el impacto de la Lingüística cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas del español es un terreno relativamente virgen. Esta laguna en la investigación empírica de la didáctica de las locuciones españolas se toma como motivación para desarrollar nuestro experimento (§ 4.3.), con el que, basándonos en los estudios llevados a cabo previamente sobre el inglés, se pretende explorar el campo de la enseñanza del español.

Por otra parte, el segundo capítulo de esta tesis doctoral ofrece un panorama general sobre las propuestas cognitivistas en la enseñanza de las unidades fraseológicas y aporta unas orientaciones básicas que, en parte, se han establecido, precisamente, a partir de las bases teóricas de los estudios empíricos que aquí se reseñan y de las reflexiones que se derivan de sus resultados. En consecuencia, algunos de los principales hallazgos ya se han ido desgranando en los distintos apartados que componen el segundo capítulo. Por este motivo, con el fin de no incurrir en repeticiones innecesarias, la primera parte del presente capítulo se plantea desde una perspectiva analítica que, con una voluntad destacada hacia la concisión y la síntesis expositiva, se centra exclusivamente en los elementos principales de estos experimentos, los cuales fundamentan la redacción y la organización de los apartados que siguen a este. Así, se abordan cuestiones como el perfil prototípico de los participantes (§ 4.2.1.), la duración de los experimentos (§ 4.2.2.), la existencia de pruebas previas<sup>390</sup> al desarrollo del estudio (§ 4.2.3.), los procedimientos y las actividades planteadas durante la fase de intervención pedagógica en los grupos experimentales (§ 4.2.4.) y en los grupos de comparación (§ 4.2.5.), así como el tipo de tareas concretas que se proponen en las

---

<sup>390</sup> El término inglés con el que, generalmente, se conocen estas pruebas es el de *pre-test* y la traducción española que ofrecemos en esta tesis doctoral es la de *prueba previa*. Como su nombre indica, se trata de pruebas realizadas por los participantes en un momento previo a la intervención pedagógica experimental, con el propósito de evaluar su nivel de dominio de la lengua extranjera y su grado de conocimiento de las unidades objeto de aprendizaje.

pruebas de evaluación<sup>391</sup> (§ 4.2.6.). Asimismo, se señalan los principales resultados obtenidos en los experimentos revisados (§ 4.2.7.) y las limitaciones de que adolecen algunos de estos estudios (§ 4.2.9.). Este último apartado va precedido por el § 4.2.8., en el que se recoge de manera esquemática y compacta la información más remarcable de los apartados previos, con el fin de favorecer una lectura rápida de los datos presentados.

Antes de continuar, se estima oportuno realizar una observación a propósito del tipo de intervenciones pedagógicas de inspiración cognitiva que se plantean en nuestra selección de estudios empíricos reseñados. Tal como queda recogido en el segundo capítulo de esta investigación (§ 2.3.2. y siguientes), la enseñanza cognitiva de las unidades fraseológicas tiene, entre sus principios más básicos, incentivar la implicación cognitiva del discente y se centra, sobre todo, en el aspecto semántico de las lenguas a partir de la estimulación de un proceso de elaboración semántica que va acompañado, en ocasiones, de la activación del sistema de codificación dual. De manera análoga, también se ha comprobado que el tipo de enseñanza que promueve la elaboración estructural, al concentrar toda la atención en la forma del fraseologismo, ocupa un lugar menos destacado en las propuestas de base cognitiva. En relación con ello, Boers y Lindstromberg (2008b: 331) señalan la falta de estudios empíricos en el ámbito de la Lingüística aplicada que valoren los beneficios de trabajar el aspecto fonético de las unidades lingüísticas durante su aprendizaje: “empirical studies of the mnemonic effect of such sound patterns appear to be extremely rare – and in the field of applied linguistics, almost non-existent”. En el caso particular de la Lingüística cognitiva, esta carencia podría explicarse si tenemos en cuenta tanto los fundamentos teóricos más elementales de esta corriente lingüística en su aproximación al lenguaje y al aprendizaje de las lenguas (capítulos 1 y 2), como las bases de los enfoques comunicativos predominantes en la didáctica de lenguas desde la segunda mitad del siglo pasado. Es sabido que, en los dos ámbitos: la Lingüística cognitiva y los enfoques comunicativos en el aprendizaje de lenguas, la lengua se concibe como un instrumento de

---

<sup>391</sup> El término *prueba de evaluación* es la traducción que aportamos para el inglés *post-test*, tomado de los experimentos analizados. Con él, nos referimos a las pruebas que realizan, de manera idéntica, los dos grupos participantes tras la intervención pedagógica, con el objetivo de evaluar y comparar la efectividad de los métodos de enseñanza propuestos. Por otra parte, en relación con el momento en que se lleva a cabo la prueba de evaluación, el *immediate post-test* se traduce como *prueba inmediata de evaluación* y el *delayed post-test*, como *prueba posterior de evaluación*.



comunicación que permite la transmisión de significados en función de la perspectiva del hablante y de su intención comunicativa.

Es más, en dos de los trabajos de Boers (2011 y 2013), es posible acceder a una recopilación sistemática de los experimentos desarrollados sobre la enseñanza del léxico y la fraseología desde una perspectiva semántico-cognitiva; sin embargo, desconocemos la existencia de publicaciones que recojan de manera ordenada los experimentos sobre la efectividad de aplicar métodos basados en la elaboración estructural y valoren sus características y los resultados obtenidos. La razón de esta carencia, seguramente, estriba en la menor existencia de experimentos basados en esta última práctica, lo que, naturalmente, provoca que no haya surgido la necesidad de analizarlos en su conjunto y presentarlos agrupados.

No obstante, el número de estudios que evalúan la efectividad de promover el desarrollo de la elaboración estructural en el aprendizaje del léxico y la fraseología se ha incrementado de manera progresiva con el avance de la investigación empírica en este campo y, en consecuencia, también se recogen en este capítulo (§ 4.2.4.2.). La repetición de patrones sonoros, concretamente los fenómenos fonéticos de la aliteración y la asonancia, se presentan como universales del lenguaje que no son exclusivos de una lengua concreta, si bien su presencia en los repertorios fraseológicos de algunas lenguas resulta más frecuente que en otras (Boers y Stengers 2008a). Estos últimos estudios a los que nos referimos plantean, así pues, la enseñanza de las unidades fraseológicas desde una perspectiva cognitiva que aprovecha estos mecanismos universales, a partir de tareas que promueven la elaboración estructural, con fines mnemotécnicos que favorezcan su aprendizaje.

## **4.2. Características de los experimentos reseñados**

### **4.2.1. Perfil prototípico de los participantes**

El perfil prototípico de los participantes en los experimentos revisados se corresponde con aprendientes de inglés como lengua segunda o extranjera –excepto el estudio de Detry (2009), en el que los informantes aprenden francés– cuya edad oscila entre los 16 y 30 años. La mayoría son estudiantes universitarios, aunque también participan estudiantes de enseñanza secundaria (Boers 2000a: experimento 1) y de bachillerato

(Doiz y Elizari 2013), así como alumnos de un programa público de formación en una escuela taller (Gao y Meng 2010). El sexo de los participantes no siempre se indica de manera explícita, de manera que no es posible aportar datos precisos sobre él, si bien, cuando se toma como una variable en el aprendizaje, se llega a la conclusión de que el sexo de los participantes es un factor que no influye en los resultados que se obtienen (Doiz y Elizari 2013).

Los participantes forman grupos homogéneos desde el punto de vista de su lengua materna. Por lo general, las lenguas de los participantes pertenecen a la familia de lenguas indoeuropeas y son el catalán, el español, el francés, el griego, el húngaro y el neerlandés, si bien también hay experimentos que se llevan a cabo con hablantes de chino (Fuyin Li 2009; Gao y Meng 2010) y de euskera (Doiz y Elizari 2013). Los participantes suelen tener un nivel intermedio-avanzado de inglés, que puede identificarse con un nivel B2, según los estándares del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002). Como excepciones, los experimentos de Guo (2007) y Detry (2009) se desarrollan con estudiantes de nivel inicial; el de Skoufaki (2005), con aprendices de nivel avanzado; mientras que Gao y Meng (2010) trabajan con distintos grupos de estudiantes de nivel inicial, intermedio y avanzado. En el tercer experimento del estudio de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008) participan estudiantes de nivel B1. Por otra parte, el número de participantes es muy variable, de manera que hay tanto estudios a pequeña escala que cuentan con una cifra reducida de 20 participantes (Skoufaki 2008), como también experimentos a gran escala que llegan a reunir hasta 200 participantes, aunque no todos completan el experimento en su totalidad (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a).

#### **4.2.2. Contexto y duración de los experimentos**

Se distinguen, fundamentalmente, dos tipos de procedimiento en el desarrollo de los experimentos revisados, en lo que respecta a su duración y al contexto educativo y las condiciones ambientales en que tienen lugar. Por un lado, algunos de estos estudios se llevan cabo como parte de una asignatura durante un periodo de tiempo, relativamente, prolongado y se extienden durante una media de entre seis y quince semanas del curso académico (Boers y Lindstromberg 2005; Gao y Meng 2010; Guo 2007; Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 3). El poder desarrollar un experimento como parte de un curso regular tiene la ventaja de permitir que la propuesta didáctica se ponga a prueba

en un contexto que reúne las condiciones naturales de un aprendizaje formal de la lengua. Además, los estrictos requerimientos exigidos por ciertos diseños experimentales se vuelven más relajados al integrar el estudio en el tiempo de clase.

No obstante, por razones muy diversas, hay estudios, diseñados desde una perspectiva puramente experimental cuyo desarrollo no se integra en el transcurso natural de las clases de lengua, sino que están planteados para llevarse a cabo de manera totalmente independiente. En estos casos, que son mayoritarios, el periodo de instrucción suele limitarse a una única sesión a la que puede seguirle la realización de una prueba inmediata de evaluación (Boers 2000a; Boers, Eyckmans y Stengers 2007; Boers *et al.* 2009; Kövecses y Szabó 1996; Skoufaki 2008), la cual, en ocasiones, se complementa con otras pruebas de evaluación posteriores, llevadas a cabo después de veinticuatro horas (Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a), de dos días (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3), de tres días (Boers 2000b), de una semana (Boers 2001; Eyckmans y Lindstromberg 2017; Fuyin Li 2009; Lindstromberg y Boers 2008a), de dos semanas (Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 1), de un mes (Gao y Meng 2010), de cinco semanas (Boers 2001) y hasta después de 5 meses (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2). Por su parte, el experimento de Detry (2009) y los dos de Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a) prescinden de realizar una prueba inmediata de evaluación y únicamente evalúan la retención de las locuciones objeto de aprendizaje después del transcurso de una semana. Estos dos últimos estudios, igual que los presentados en Boers, Eyckmans y Stengers (2007) y Boers *et al.* (2009), se llevaron a cabo mediante programas informáticos diseñados exclusivamente para la prueba empírica.

#### **4.2.3. Pruebas previas**

La existencia de pruebas previas a los experimentos es variable y, muchas veces, su inclusión está condicionada por las características y la finalidad de cada estudio. Así pues, hay pruebas que tienen el propósito de comprobar que los participantes desconocen las unidades objeto de enseñanza y que, por lo tanto, son nuevas para ellos (Boers *et al.* 2009<sup>392</sup>; Doiz y Elizari 2013; Skoufaki 2005<sup>393</sup>); mientras que hay otras

---

<sup>392</sup> Este estudio y el de Skoufaki (2005) no incluyen una prueba previa propiamente dicha, sino que, al inicio de la fase de la intervención pedagógica, plantean una tarea que permite comprobar que los participantes no conocen de antemano las locuciones que se proponen.

con objetivos más concretos, dirigidas a verificar que los dos grupos de estudiantes (el experimental y el de control) inicialmente tienen el mismo nivel de conocimiento sobre el vocabulario general del inglés (Boers, Eyckmans y Stengers 2007), así como orientadas a corroborar que el vocabulario de los textos donde se incluyen las unidades objeto de aprendizaje es conocido y no conlleva problemas de comprensión lectora (Skoufaki 2008). En otros estudios (Eyckmans y Lindstromberg 2017; Fuyin Li 2009; Gao y Meng 2010), las pruebas previas resultan imprescindibles, ya que se toman como referencia para comparar sus resultados con los que se obtienen en las pruebas posteriores y, así, calcular la cantidad de conocimiento adquirido tras la fase en que se desarrolla la intervención pedagógica.

Por su parte, los experimentos que no incluyen la realización de una prueba previa recurren a otros métodos alternativos para asegurarse de que los participantes no conocen de antemano las unidades que han de aprender. Por ejemplo, se pregunta a los profesores si creen que sus alumnos están familiarizados con las unidades que se proponen (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2; Detry 2009); se consultan las notas obtenidas en un examen de lengua inglesa realizado poco antes del desarrollo del experimento (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2); se lleva a cabo un estudio normativo con estudiantes del mismo perfil que los participantes<sup>394</sup> (Skoufaki 2008); o, simplemente, los autores del estudio (Kövecses y Szabó 1996) aseguran que es poco probable que los participantes conozcan las unidades que han de aprender, posiblemente debido a su baja frecuencia de uso (Boers 2000b).

El caso de los experimentos recogidos en los trabajos de Lindstromberg y Boers (2008a, 2008b: experimento 1) y Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a) es, precisamente, el opuesto, pues, por sus objetivos, es conveniente que los participantes conozcan de antemano el significado de las unidades objeto de aprendizaje. Los autores asumen que, efectivamente, los participantes están familiarizados con ellas, aunque reconocen que la ausencia de una prueba previa constituye una de las limitaciones de su

---

<sup>393</sup> En el proceso de selección de las unidades, esta autora comprueba, previamente, que hablantes nativos de inglés califican su nivel de conocimiento de las frases como medio o bajo, lo que reduce, en consecuencia, las probabilidades de que los participantes las conozcan.

<sup>394</sup> Este estudio consiste en tomar como referencia la información recogida en una base de datos, confeccionada a partir de una muestra muy numerosa de estudiantes con el mismo perfil que el de los participantes del experimento, con el objetivo de analizar un aspecto concreto del aprendizaje, en este caso, su nivel de conocimiento de las unidades fraseológicas que se proponen incluir en la prueba experimental.

experimento (Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a: 106). Por el contrario, en el estudio de Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a), la realización de una prueba preliminar se descarta a propósito, con la intención de no incitar a los participantes a que reflexionen sobre el fenómeno lingüístico que va a abordarse en el experimento antes de su comienzo.

#### **4.2.4. Propuestas de enseñanza de base cognitiva**

Por razones de organización expositiva, las propuestas didácticas inspiradas en la Lingüística cognitiva que forman parte de los estudios empíricos que reseñamos se abordan, en este apartado, divididas en dos grandes grupos. Esta división se establece teniendo en cuenta el tipo de intervención pedagógica que se plantea, lo que permite distinguir, por una parte, experimentos que trabajan fundamentalmente aspectos semánticos de las unidades a partir de un proceso de elaboración semántica y, por otra parte, experimentos que dirigen la atención hacia los aspectos fonéticos, activando, así, un proceso de elaboración estructural.

Estas propuestas se materializan en una serie de tareas concretas que, en los experimentos revisados, se ponen en práctica con el fin de valorar su efectividad en el aprendizaje de los fraseologismos y otras unidades lingüísticas con significado figurado. El propósito de los dos apartados siguientes (§ 4.2.4.1. y § 4.2.4.2.) es presentar estas tareas organizadas en dos subconjuntos, establecidos según el criterio indicado más arriba: el aspecto de las unidades que se trabaja (semántico o fonético) y, en consecuencia, el desarrollo de un proceso, bien de elaboración semántica, bien de elaboración estructural. A pesar de las diferencias perceptibles entre los dos tipos de intervenciones pedagógicas, el planteamiento didáctico que las fundamenta sigue las bases de una enseñanza de inspiración cognitiva, la cual fomenta un aprendizaje de las unidades fraseológicas de tipo reflexivo y requiere que los estudiantes se impliquen cognitivamente.

##### **4.2.4.1. Experimentos basados en tareas de elaboración semántica**

Como ya se ha indicado en ocasiones anteriores, una parte fundamental de las propuestas didácticas de base cognitivista para el aprendizaje del léxico y la fraseología van dirigidas a trabajar el aspecto del significado y, para ello, es frecuente que se

inclinen por tareas que activan procesos de elaboración semántica. Concretamente, los experimentos diseñados en esta línea plantean un tipo de enseñanza que se orienta en dos direcciones, en función de si el fenómeno lingüístico-conceptual que se aborda son: a) las metáforas conceptuales que subyacen a las unidades o b) su origen etimológico y la imagen mental que proyecta el significado literal de la combinación de palabras. En este último caso, a veces, los experimentos también atienden al dominio fuente de la metáfora que fundamenta las unidades, generalmente, relacionado con su origen. Las tareas dirigidas a reflexionar sobre la imagen que proyecta la lectura literal de la combinación de palabras pueden desarrollarse, bien estimulando la creación de una imagen en la mente del estudiante, bien utilizando dibujos o fotografías que facilita el docente (§ 2.3.2.1. apartado b)). Tomando esta subdivisión como punto de partida, presentamos, primeramente, los experimentos que se centran en las metáforas conceptuales y proponen las tareas siguientes:

- presentando las unidades agrupadas según la metáfora conceptual que comparten:
  - leer y memorizar las unidades (Boers 2000a<sup>395</sup>; Fuyin Li 2009: grupo 2<sup>396</sup>; Gao y Meng 2010; Kövecses y Szabó 1996<sup>397</sup>; Skoufaki 2008: condición 1<sup>398</sup>);
  - copiar la traducción que ofrece el profesor (Doiz y Elizari 2013);
  - adivinar su significado (Skoufaki 2008: condición 2);
  - adivinar su significado y traducirlas a la lengua materna de los estudiantes (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2);
  - rellenar huecos con las unidades propuestas (Skoufaki 2008: condición 3);
- identificar la metáfora que subyace a un conjunto de unidades (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3, condición de búsqueda de metáforas<sup>399</sup>);

---

<sup>395</sup> En este experimento y en el de Gao y Meng (2010), basado en el anterior, las unidades no se presentan acompañadas de sus significados; sin embargo, se ofrece a los participantes la posibilidad de pedir al profesor cualquier aclaración al respecto y reflexionar de manera conjunta sobre las unidades propuestas.

<sup>396</sup> Fuyin Li (2009) compara tres propuestas didácticas para el aprendizaje de locuciones que denomina *grupo 1*, *grupo 2* y *grupo 3*. En el grupo 2 las locuciones se organizan, además de por la metáfora conceptual, según el campo semántico con el que se relaciona la metáfora y van acompañadas de su significado idiomático.

<sup>397</sup> Los *phrasal verbs* de este experimento van acompañados de su equivalente en la lengua materna de los estudiantes y de una explicación sobre su significado por parte del docente.

<sup>398</sup> En este estudio, se ponen a prueba tres métodos de enseñanza diferentes que reciben la denominación de *condición 1*, *condición 2* y *condición 3*. En las condiciones 1 y 3, las locuciones se presentan junto con sus significados.

- relacionar cada unidad con un dibujo o una fotografía que ilustra la metáfora correspondiente (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3, condición de imagen);
- adivinar el significado de las unidades propuestas y explicar la estrategia que se ha utilizado en el proceso de inferencia (Skoufaki 2005<sup>400</sup>).

En segundo lugar, hay experimentos que abordan la enseñanza de las unidades fraseológicas a partir de su uso original y de la escena derivada de su lectura literal, con lo que se activa un proceso de elaboración etimológica, vista como parte de la elaboración semántica. La puesta en marcha de este planteamiento se entiende de manera que, cuando el aprendiente reflexiona sobre la lectura literal de la combinación de palabras y su posible origen, activa automáticamente el sistema de codificación dual al crear una imagen mental de la escena que se proyecta (Boers, Eyckmans y Stengers 2007: 43). Algunos experimentos desarrollados para probar la eficacia de este planteamiento didáctico, como el de Boers (2000b), presentan las unidades acompañadas de una explicación sobre el dominio fuente de la metáfora que las fundamenta y la escena que describe la lectura literal de sus elementos; el objetivo es que los estudiantes se familiaricen con este tipo de información, sin realizar ninguna tarea productiva. Otros estudios, en cambio, proponen actividades como las que se recogen más abajo. Además, algunos experimentos, como los de Detry (2009) y Fuyin Li (2009), se centran exclusivamente en trabajar la imagen fraseológica que se crea a partir de los componentes de las locuciones, como también se indica a continuación:

- proponer hipótesis sobre el origen de las locuciones (con la posibilidad de ayudarse del diccionario), una vez que se ha explicado el significado (Boers 2001);

---

<sup>399</sup> Beréndi, Csábi y Kövecses (2008), en su tercer experimento, comparan dos propuestas de enseñanza cognitiva diferentes. La primera recibe el nombre de *metaphor-finder condition*, que traducimos como *condición de búsqueda de metáforas*, y, tal como se indica en el texto, consiste en identificar las metáforas que subyacen a las unidades que se plantean; la segunda, denominada *image condition*, aquí traducida como *condición de imagen*, se ocupa de relacionar las unidades con imágenes representativas de las metáforas subyacentes.

<sup>400</sup> La utilización de las metáforas conceptuales no se presenta exactamente como un método de enseñanza, sino que su empleo se evalúa como estrategia para adivinar el significado de las locuciones, nuevas para los participantes en el experimento.

- elegir el dominio fuente de las locuciones de entre varias opciones posibles y leer, después, una explicación sobre su origen (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a; Boers, Eyckmans y Stengers 2007);
- elegir el dominio fuente de las locuciones de entre varias opciones posibles, leer una explicación sobre su origen, con la posibilidad de observar un dibujo de la escena representada o no (Boers *et al.* 2009);
- plantear hipótesis sobre el posible dominio fuente, establecer una relación entre este y un posible significado idiomático, e inferir el significado (Guo 2007);
- explicar la imagen mental que se deriva de la lectura literal de la combinación de palabras, teniendo en cuenta el significado de la locución (Detry 2009);
- describir la imagen mental que proyecta la configuración formal de la locución en la lengua extranjera y su equivalente en la lengua materna, con el propósito de comparar ambas representaciones icónicas (Detry 2009);
- presentando las locuciones organizadas por campos semánticos y metáforas conceptuales, reflexionar sobre la imagen mental a partir de varias preguntas relacionadas con esta cuestión (Fuyin Li 2009: grupo 3).

#### 4.2.4.2. Experimentos basados en tareas de elaboración estructural<sup>401</sup>

Como ha quedado indicado al inicio de este capítulo, las posibilidades didácticas de trabajar los fraseologismos a partir de sus aspectos formales, y fomentar, así, la elaboración estructural, han sido menos estudiadas desde la perspectiva cognitiva, aunque el número de experimentos sobre esta cuestión se incrementa paulatinamente con el paso de los años. De los experimentos revisados hay un conjunto que sigue una aproximación metodológica para trabajar los fraseologismos, sobre todo de la clase de las colocaciones, a partir de las particularidades de su estructura fonética. Concretamente, la atención del estudiante se centra en la presencia de patrones fonéticos en sonidos que se repiten o se parecen, y se estudian los fenómenos de la aliteración, la asonancia y, en menor medida, la rima. Estos rasgos fonéticos de las unidades permiten desarrollar planteamientos didácticos a través de tareas como los siguientes:

---

<sup>401</sup> Como se indica al inicio de este capítulo, únicamente reseñamos los experimentos que ofrecen una instrucción explícita sobre los patrones fonológicos de los fraseologismos, a partir de la elaboración estructural, y excluimos aquellos que toman estos aspectos como una variante que puede influir en su aprendizaje. Es decir, se descartan los que evalúan los efectos mnemotécnicos de las aliteraciones y las asonancias en estas unidades, pero no dirigen la atención del estudiante hacia estas particularidades.



- prestar atención a explicaciones sobre la repetición de patrones de sonido en unidades con las que se ha trabajado anteriormente<sup>402</sup> (Boers y Lindstromberg 2005; Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 3);
- copiar las unidades que se escuchan y clasificarlas teniendo en cuenta si presentan asonancia o no (Lindstromberg y Boers 2008a);
- copiar las unidades que se escuchan y clasificarlas teniendo en cuenta si poseen aliteraciones o no (Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 1);
- repetir las unidades que dicta el profesor, copiarlas e indicar si en cada unidad hay vocales que se repiten o no (Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a);
- de entre un conjunto de locuciones en las que un elemento de la locución está enmarcado por un recuadro, señalar la palabra que tiene un sonido similar al elemento destacado (Eyckmans y Lindstromberg 2017<sup>403</sup>).

#### 4.2.5. Propuestas de enseñanza en los grupos de comparación y control

En los experimentos que se revisan en este capítulo es posible distinguir diseños experimentales diferentes y con propósitos distintos. Por una parte, hay estudios que se ocupan de comparar un método de enseñanza inspirado en la Lingüística cognitiva con un tipo de enseñanza que suele calificarse como *tradicional*, sin explicarse exactamente qué implica el concepto de ‘tradicional’; mientras que, por otra parte, hay experimentos que, situados dentro del marco de la Lingüística cognitiva, ponen en comparación dos o tres propuestas diferentes, todas ellas con una orientación didáctica de base cognitivista.

En este apartado nos ocupamos únicamente de la primera clase de investigaciones empíricas, las que utilizan con el grupo de comparación una metodología con unos fundamentos distintos a los de las propuestas cognitivistas. Por lo general, los grupos de comparación reciben un tipo de enseñanza que no atiende explícitamente la motivación inherente a una parte de los fraseologismos ni plantea tareas que, en la línea cognitivista, conlleven un procesamiento cognitivo profundo que

---

<sup>402</sup> De manera previa, se han realizado actividades consistentes en escuchar audios radiofónicos y televisivos con su correspondiente explotación auditiva; después, se han rellenado los huecos de las transcripciones con las unidades que faltan. En el experimento de Boers y Lindstromberg (2005), las explicaciones sobre la repetición de sonidos se combinan con datos sobre el origen de las unidades, fomentando, al mismo tiempo, la elaboración etimológica.

<sup>403</sup> Las locuciones van acompañadas de la forma canónica completa, la definición y un ejemplo de uso, y el docente introduce brevemente las locuciones al tiempo que advierte de la existencia de patrones de sonido que se repiten y de los efectos retóricos que puede tener la repetición.

facilite el establecimiento de trazos de memoria duraderos en la mente del discente. Algunos ejemplos sobre las tareas que realizan los grupos de comparación en los estudios donde los grupos experimentales trabajan las metáforas conceptuales incluyen:

- presentando las unidades escritas en la pizarra acompañadas de su traducción y tras explicar su significado, pedir al estudiante que las memorice (Kövecses y Szabó 1996);
- presentando las unidades organizadas en conjuntos por funciones comunicativas, pedir al estudiante que las lea y las memorice (Boers: 2000a: experimento 1; Gao y Meng 2010);
- presentando las unidades organizadas por orden alfabético, acompañadas de una explicación por parte del profesor sobre su significado y su uso, pedir al estudiante que las memorice (Boers 2000a: experimento 3);
- presentando las unidades organizadas por orden de aparición en un texto que se ha leído previamente, pedir al estudiante que traduzca la unidad a su lengua materna (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2);
- presentando las unidades contextualizadas en textos, pedir al estudiante que los lea y anote las palabras o expresiones que no comprende; después, se ofrece su traducción para que el estudiante la copie (Doiz y Elizare 2013);
- presentando las unidades organizadas por campos semánticos, acompañadas de sus significados, leerlas y memorizarlas (Fuyin Li 2009: grupo 1).

Por su parte, los grupos de comparación en los experimentos en los que la condición experimental trabaja el dominio fuente de la metáfora y el origen etimológico de las unidades realizan estas tareas:

- prestar atención a una explicación completa, con sinónimos e información gramatical, de las unidades propuestas (en lugar de recibir información sobre su origen) (Boers 2000b; Boers, Eyckmans y Stengers 2007);
- adivinar su significado, a partir de varias opciones posibles, sin conocer su origen previamente, y después, recibir el significado correcto (Boers, Demecheler y Eyckmans: 2004a, experimento del 2002; Boers, Eyckmans y Stengers 2007);
- centrándose en el contexto de uso de las unidades, para cada una se debe:

- inventar una situación comunicativa adecuada (Boers 2001);
- explicar el contexto prototípico en el que se emplea (Detry 2009);
- aportar un ejemplo en el que se incluye el equivalente en la lengua materna de los participantes (Detry 2009).

Por último, en los experimentos que evalúan las ventajas de dirigir la atención del discente hacia la recurrencia de patrones sonoros de algunos fraseologismos (Boers y Lindstromberg 2005; Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a: experimento 2; Eyckmans y Lindstromberg 2017; Lindstromberg y Boers 2008a, 2008b), a los grupos de control no se les facilitan indicaciones sobre la presencia de esta particularidad fonética en las unidades objeto de aprendizaje. De esta manera, el grupo experimental es el único que recibe indicaciones explícitas acerca de la presencia de fenómenos como las aliteraciones y las asonancias.

#### **4.2.6. Objetivos y tareas de evaluación**

Los experimentos que reseñamos están diseñados para valorar la efectividad de una metodología de enseñanza de base cognitiva en función de objetivos de aprendizaje diferentes. En consecuencia, además de organizar estos experimentos según el método de enseñanza que plantean (§ 4.2.4.1 y § 4.2.4.2), es posible ofrecer una segunda clasificación a partir de los objetivos que persiguen. Para ello, nos basamos nuevamente en el trabajo de Boers (2011: 232-233) y la distinción que el autor establece según si los experimentos evalúan la eficacia de una enseñanza cognitiva de cara a: a) la comprensión de las unidades; b) la retención de su significado; y c) la retención tanto de la forma como del significado.

Las tareas que evalúan los dos primeros objetivos, a) y b), ponen a prueba la adquisición de un conocimiento receptivo, mientras que el tercer objetivo, el c), implica la evaluación de un conocimiento productivo, pues el propósito es que el estudiante produzca, utilice, las unidades aprendidas. Por su parte, para evaluar la comprensión de las unidades (objetivo a)), primero, los participantes realizan una determinada tarea, por ejemplo, identificar las metáforas subyacentes o leer el origen de la unidad, y después se les pregunta por su significado; por el contrario, para evaluar la retención de las unidades (objetivo b)), en la primera fase, los participantes también reciben el

significado de la locución como parte de la tarea, de manera que, después, se valora si la actividad ha facilitado su memorización.

La tipología de las actividades que se utilizan para evaluar estos objetivos, por lo general, está sujeta al propósito concreto que se persigue, de manera que hay actividades que resultan más apropiadas para medir un tipo de conocimiento u otro. Por ejemplo, un ejercicio en el que el estudiante debe completar la forma de las unidades propuestas se identificaría con el objetivo c), pues tiene el propósito de comprobar que el discente ha retenido la unidad y la produce correctamente. No obstante, hay casos en los que una misma actividad puede utilizarse con objetivos diferentes, dependiendo del planteamiento que se adopte y del momento en que se proponga. Así pues, una tarea en la que el estudiante ha de traducir las unidades objeto de aprendizaje a su lengua materna puede emplearse tanto para evaluar la comprensión de su significado (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3) como para, posteriormente, valorar su retención (Gao y Meng 2010: tarea 2).

Por otra parte, las actividades que se plantean en las pruebas de evaluación suelen ser independientes del método de enseñanza cognitiva que se pone a prueba, de manera que encontramos actividades idénticas (por ejemplo, completar oraciones con la unidad correspondiente) para evaluar un mismo objetivo (retención de la forma y el significado), al margen de que las unidades lingüísticas se hayan trabajado desde una perspectiva semántica (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a) o desde una perspectiva formal (Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 3). Naturalmente, los grupos de comparación que no han recibido una instrucción de base cognitiva realizan las mismas actividades de evaluación, con el fin de poder comparar la eficacia de las dos metodologías didácticas que se proponen. A continuación, se recogen, distribuidas en tres grupos, según su objetivo, las tareas de evaluación que utilizan los experimentos revisados.

- **Tareas para evaluar la comprensión del significado**

- Valorar si una serie de enunciados resumen de manera adecuada el contenido de un texto que contiene expresiones en sentido figurado y apreciar las connotaciones subyacentes a la opinión del autor (Boers 2000b);

- seleccionar el significado de la locución a partir de varias opciones posibles una vez que se conoce el origen (Boers, Eyckmans y Stengers 2007);
- relacionar las locuciones, contextualizadas en un texto, con sus significados (Guo 2007: parte 1);
- parafrasear enunciados que contienen locuciones integrados en oraciones o textos (Guo 2007: partes 2 y 3);
- aportar un equivalente en la lengua materna del estudiante (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008);
- leer un texto que contiene locuciones destacadas en cursiva y responder a preguntas sobre el texto (Skoufaki 2008: condiciones 1 y 2).

- **Tareas para evaluar la retención del significado**

- Explicar el significado de las locuciones aprendidas (Boers 2001: tarea 2; Fuyin Li 2009);
- contestar preguntas relacionadas con el significado y el uso de las unidades propuestas (Skoufaki 2008: tarea 2).
- seleccionar el significado correcto de las locuciones de entre varias opciones posibles (Detry 2009);
- indicar la traducción de las unidades propuestas en la lengua materna de los participantes (Gao y Meng 2010: tarea 2);
- relacionar las locuciones con sus sinónimos (Doiz y Elizari 2013: tarea 2).

- **Tareas para evaluar la retención de la forma y el significado**

- Completar huecos de oraciones o textos con las unidades aprendidas:
  - o dadas en un recuadro (Boers 2000a: experimento 3; Doiz y Elizari 2013: tarea 1; Gao y Meng 2010: tarea 1),
  - o a partir de tres opciones posibles (Doiz y Elizari 2013: tarea 3),
  - o con ayuda de las palabras clave (Skoufaki 2008: tarea 1),
  - o sin ningún apoyo (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008);
- completar los huecos de oraciones o textos únicamente con la palabra clave que falta en cada unidad (Boers 2000a: experimento 1; Boers

2000b; Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a; Boers, Eyckmans y Stengers 2007; Boers y Lindstromberg 2005; Boers *et al.* 2009; Kövecses y Szabó 1996; Fuyin Li 2009; Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 3);

- completar la forma de la locución, a partir de su significado y con ayuda de las iniciales de sus constituyentes (Eyckmans y Lindstromberg 2017);
- completar la palabra de la locución que falta a partir de su inicial (Eyckmans y Lindstromberg 2017).

Las unidades, en lugar de insertarse en textos u oraciones como en las tareas anteriores, también pueden presentarse descontextualizadas en otras actividades que, aunque persiguen un objetivo similar a los descritos, se caracterizan por tener una tipología ciertamente diferente. Estas actividades consisten en:

- escribir la forma de las locuciones a partir de sus significados, con ayuda de las palabras iniciales dadas en un recuadro (Boers 2001: tarea 1);
- anotar libremente tantas locuciones como se recuerden (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a; Gao y Meng 2010: tarea 3; Lindstromberg y Boers 2008a, 2008b: experimento 1);
- señalar las unidades que se reconocen y se recuerdan de entre las presentadas en una lista (Lindstromberg y Boers 2008a, 2008b: experimento 1);
- completar la forma de las locuciones en la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante (Detry 2009).

#### **4.2.7. Resultados más destacados**

A excepción de la parte de la prueba que Gao y Meng (2010) desarrollan con estudiantes de niveles iniciales, los experimentos que se revisan en este capítulo muestran unos resultados favorables para las intervenciones pedagógicas de inspiración cognitiva. En ellos, el grupo experimental obtiene, por lo general, mejores resultados, si bien estos no son siempre estadísticamente significativos, especialmente cuando las pruebas de evaluación se administran transcurrido un cierto periodo de tiempo desde el momento de la intervención pedagógica.

Si analizamos la situación descrita de manera más detallada, por una parte, hay varios estudios que demuestran, con valores estadísticamente significativos, que las propuestas de enseñanza cognitiva con tareas que activan procesos, tanto de elaboración semántica como de elaboración estructural, dan lugar a mejores resultados en el aprendizaje de locuciones, colocaciones y otras unidades poliléxicas con significado idiomático. Esta información se sustenta en el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas inmediatas de evaluación incluidas en los experimentos de Beréñdi, Csábi y Kövecses (2008: experimento 2); Boers (2000a, 2000b); Boers, Eyckmans y Stengers (2007); Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a); Doiz y Elizari (2013); Guo (2007) y Lindstromberg y Boers (2008a; 2008b: experimento 1); así como también en otras pruebas de evaluación realizadas en un momento posterior, como parte de los experimentos de Boers (2000b, 2001); Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a); Fuyin Li (2009)<sup>404</sup>; y Lindstromberg y Boers (2008a; 2008b: experimento 1).

Por otra parte, también se han comprobado empíricamente las ventajas de una intervención pedagógica de inspiración cognitiva en los experimentos de Lindstromberg y Boers (2008b: experimento 3), Boers *et al.* (2009) y Fuyin Li (2009), aunque los resultados respecto al grupo de comparación no son estadísticamente significativos, tendencia que se mantiene cuando se amplía el periodo de tiempo transcurrido entre la fase de la intervención pedagógica y la fase de evaluación (Beréñdi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2; Doiz y Elizari 2013). Llama la atención el estudio de Gao y Meng (2010), en el que los resultados obtenidos en la prueba inmediata de evaluación no resultan significativos desde un punto de vista estadístico, mientras que sí pasan a serlo cuando la prueba se realiza un mes después.

Asimismo, se ha observado que algunos experimentos, si bien favorecen las propuestas de enseñanza cognitiva, destacan por los bajos resultados que se obtienen en general (Beréñdi, Csábi y Kövecses 2008; Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a), resultados que, en los dos experimentos de Beréñdi, Csábi y Kövecses (2008), empeoran a medida que se retrasa la realización de la prueba de evaluación a dos días y a cinco meses. Algunas razones que explicarían estos bajos resultados se relacionan, por

---

<sup>404</sup> Los resultados del estudio de Fuyin Li (2009) en favor de la propuesta de base cognitiva solo son significativos cuando se evalúa la retención del significado. Por el contrario, como se indica a continuación en el texto, en este mismo estudio, las ventajas de la metodología cognitiva no son significativas en cuanto a la retención de la forma de las locuciones.

un lado, con el diseño experimental de los estudios, que no siempre garantiza la coherencia de la intervención pedagógica que se propone respecto a los objetivos de las tareas de evaluación (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a: experimento 2002); y, por otro lado, con el planteamiento de tareas demasiado complejas y exigentes que requieren un tiempo excesivo para realizarse (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3).

Por su parte, en los estudios que comparan dos tipos de enseñanza cognitiva, las dos condiciones que se ponen a prueba en el experimento 3 de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008) obtienen resultados muy bajos, como ya se ha indicado, y la diferencia entre ellas no es estadísticamente significativa; a pesar de ello, la tarea de asociar las locuciones con una imagen o un dibujo representativo de la metáfora subyacente resulta más efectiva para aprenderlas que la de adivinar la metáfora que las fundamenta. En este tipo de experimentos, también se comprueba que estimular la inferencia del significado de locuciones que se presentan agrupadas en función de la metáfora que comparten favorece su retención, en comparación con un planteamiento didáctico que utiliza este tipo de agrupamiento, pero no pide al estudiante que realice ninguna tarea productiva con una alta implicación cognitiva, o esta consiste en completar huecos de oraciones con las locuciones presentadas (Skoufaki 2008<sup>405</sup>).

Sin contar con un grupo de comparación, el experimento llevado a cabo por Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a) en el año 2003, sobre las ventajas de conocer el dominio fuente de las locuciones y recibir explicaciones etimológicas complementarias, aporta datos en favor de este planteamiento metodológico. Los estudios de Lindstromberg y Boers (2005, 2008a, 2008b: experimento 1) y Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a: experimento 2), que trabajan explícitamente características fonéticas de los fraseologismos, como aliteraciones y asonancias, también demuestran los efectos mnemotécnicos positivos de centrar la atención del estudiante en estos rasgos fonéticos.

---

<sup>405</sup> Estos resultados mejores de la primera condición expuesta se muestran significativos cuando se evalúa la reproducción de la forma de la locución (tarea 1); en cambio, no lo son si el objetivo es comprender el significado (tarea 2). Se pueden explicar estos resultados teniendo en cuenta que, al tratar de adivinar el significado de las locuciones, el estudiante ha de prestar más atención a la configuración formal de estas unidades (Skoufaki 2008: 116-118).



Por último, ante la pregunta de si los estudiantes recurren a las técnicas aprendidas –por ejemplo, la reflexión metafórica–, a la hora de interpretar o utilizar unidades nuevas, esto es, unidades que no se han presentado en la fase de la intervención pedagógica, Kövecses y Szabó (1996) responden afirmativamente, pues comprueban que se produce una transferencia de la conciencia metafórica, mientras que los resultados del experimento Boers (2000a) demuestran lo contrario. En relación con esta cuestión, Skoufaki (2005) comprueba que reflexionar sobre la metáfora conceptual que subyace a las locuciones objeto de aprendizaje no se encuentra entre las estrategias más comunes para adivinar su significado. Ahora bien, las entrevistas con los participantes del estudio de Guo (2007) demuestran que una metodología de enseñanza cognitiva que fomente el aprendizaje reflexivo se traduce en una mejora de la actitud del discente ante el aprendizaje de las unidades fraseológicas y otras unidades lingüísticas con significado idiomático, pues reduce su ansiedad y aumenta su motivación.

#### **4.2.8. Resumen de los experimentos reseñados**

Este apartado recoge, de manera sintética, los principales datos expuestos hasta el momento en relación con los experimentos reseñados. Se presentan tres tablas, diseñadas en función de los objetivos de aprendizaje que persiguen los experimentos que incluye cada una de ellas. Así, la primera contiene información relevante sobre las pruebas empíricas dirigidas a evaluar la comprensión de las unidades objeto de aprendizaje; la segunda, sobre la retención de su significado; y la tercera, sobre la retención de su forma y su significado. Cada tabla se compone de cuatro columnas principales, dedicadas a presentar, primero, el método de enseñanza cognitiva que se pone a prueba en los grupos experimentales; segundo, el método de enseñanza no cognitiva de los grupos de comparación; tercero, las tareas que realizan los dos grupos en las pruebas de evaluación; y, por último, los resultados que se obtienen al valorar la efectividad de la propuesta didáctica afín a los principios de la Lingüística cognitiva.

En un nivel más específico, la primera columna agrupa, al mismo tiempo, las intervenciones pedagógicas en bloques diferentes, según si estas abordan la enseñanza de las unidades propuestas a partir de las metáforas conceptuales sobre las que se construyen; si reflexionan sobre su origen etimológico, el dominio fuente de las metáforas y la imagen mental que proyectan los componentes (a partir de

representaciones gráficas o no); o si trabajan la repetición de patrones sonoros presentes en algunas unidades.

La última columna de las tres tablas ofrece información básica sobre los resultados de los experimentos. No obstante, cuando se estima oportuno, en las notas a pie de página, además de indicarse la referencia del experimento que se revisa, se aporta información adicional, más específica, sobre la prueba empírica y los resultados obtenidos. En las tres tablas, las abreviaturas *MC* y *LM* se utilizan para referirse a los términos *metáfora conceptual* y *lengua materna de los participantes*, respectivamente.

Método de enseñanza cognitiva		Método de enseñanza comparación	Prueba de evaluación	Efectividad del método cognitivo
<b>METÁFORA CONCEPTUAL</b>	Utilizar la MC como estrategia de aprendizaje en locuciones dentro y fuera de contexto	No hay grupo de comparación	Adivinar el significado e indicar la estrategia que se ha utilizado	No, la MC se utiliza muy poco (entre el 6% y el 8%) <sup>406</sup>
	<i>Condición 1.</i> Identificar la MC <i>Condición 2.</i> Identificar la MC representada por un dibujo o fotografía	Se comparan dos métodos de enseñanza cognitiva	Aportar traducción a la LM	No, el porcentaje de respuestas correctas es bajo <sup>407</sup>
	<i>Condición 1.</i> Unidades agrupadas por MC acompañadas del significado <i>Condición 2.</i> Unidades agrupadas por MC + adivinar el significado	<i>Condición 3.</i> Unidades agrupadas por MC acompañadas del significado + completar huecos de textos con las unidades	Leer un texto con locuciones destacadas y contestar preguntas	No se ofrecen resultados <sup>408</sup>
<b>ORIGEN/ DOMINIO FUENTE</b>	Se ofrece explicación del dominio fuente	Se ofrece explicación del significado idiomático	Valorar la adecuación de unos enunciados respecto al contenido del texto y apreciar connotaciones implícitas	No en la comprensión general del texto, pero sí en la apreciación de connotaciones <sup>409</sup>
	Identificar el dominio fuente de entre varias opciones + retroalimentación sobre el origen	No se ofrece previamente información sobre el origen	Seleccionar el significado de entre varias opciones posibles	Sí <sup>410</sup>

<sup>406</sup> Skoufaki (2005).

<sup>407</sup> Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: experimento 3).

<sup>408</sup> Skoufaki (2008). La prueba no se identifica con una tarea de evaluación propiamente dicha, pues forma parte de la fase de la intervención pedagógica. Por este motivo, no se ofrecen resultados.

<sup>409</sup> Boers (2000b).

<sup>410</sup> Boers, Eyckmans y Stengers (2007).

	Realizar hipótesis sobre el dominio fuente + relacionar el dominio fuente con un posible significado idiomático + interpretar el significado a partir del contexto	Instrucción tradicional (no se aporta más información)	Relacionar cada locución (contextualizada en un texto) con su significado Parafrasear enunciados que contienen locuciones	Sí en el experimento general, pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>411</sup>
--	--	--	--	---

Tabla 2. Experimentos sobre la comprensión del significado de las unidades

Método de enseñanza cognitiva	Método de enseñanza comparación	Prueba de evaluación	Efectividad del método cognitivo	
<b>METÁFORA CONCEPTUAL</b>	<i>Condición 1.</i> Unidades agrupadas por MC <i>Condición 2.</i> Unidades agrupadas por MC + adivinar el significado <i>Condición 3.</i> Unidades agrupadas por MC + rellenar huecos	Se comparan tres métodos de enseñanza cognitiva	Contestar preguntas relacionadas con el significado y uso de las unidades	<i>Condición 2</i> obtiene mejores resultados, pero la diferencia no es significativa <sup>412</sup>
	Unidades agrupadas por MC + se ofrece explicación del significado y uso + intentar retenerlas	Unidades agrupadas por funciones comunicativas + intentar retenerlas	Aportar traducción a la LM	Sí en el experimento general, pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>413</sup>
	Se ofrece una explicación sobre las MC + unidades agrupadas por MC + copiar traducción dada	Copiar traducción dada + se ofrece toda explicación necesaria para asegurar la comprensión	Relacionar las locuciones con un sinónimo	Sí, pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>414</sup>
<b>ORIGEN/ DOMINIO FUENTE/ IMAGEN FRASEOLÓGICA</b>	Explicar el significado (con ayuda del diccionario) + plantear hipótesis sobre el posible origen	Explicar el significado (con ayuda del diccionario) + inventar una situación comunicativa para cada locución	Explicar el significado	Sí, el grupo de comparación dobla los resultados <sup>415</sup>

<sup>411</sup> Guo (2007).

<sup>412</sup> Skoufaki (2008: tarea 2).

<sup>413</sup> Gao y Meng (2010). La información sobre la prueba de evaluación corresponde exclusivamente a la tarea 2 de este experimento. En cuanto a los resultados, se exceptúan los de los participantes de nivel inicial, que son negativos.

<sup>414</sup> Doiz y Elizari (2013). La información sobre la prueba de evaluación corresponde exclusivamente a la tarea 2 de este experimento.

<sup>415</sup> Boers (2001: tarea 2).

	<p><i>Grupo 2.</i> Unidades agrupadas por campos semánticos y MC + acompañadas del significado</p> <p><i>Grupo 3.</i> Unidades agrupadas por campos semánticos y MC + acompañadas del significado + reflexión sobre la imagen mental</p>	<p><i>Grupo 1.</i> Unidades agrupadas por campos semánticos + acompañadas del significado</p>	<p>Explicar el significado</p>	<p>Sí, y es estadísticamente significativa<sup>416</sup></p>
--	--	---	--------------------------------	--

Tabla 3. Experimentos sobre la retención del significado de las unidades

Método de enseñanza cognitiva	Método de enseñanza comparación	Prueba de evaluación	Efectividad del método cognitivo	
<b>METÁFORA CONCEPTUAL</b>	Unidades agrupadas por MC + se ofrece equivalente en la LM + explicación del significado	No hay agrupación por MC	Completar huecos con los adverbios <i>up</i> y <i>down</i> para formar <i>phrasal verbs</i>	Sí, pero no hay datos estadísticos <sup>417</sup>
	Unidades agrupadas por MC + se ofrece explicación del significado y uso + intentar retenerlas	Unidades ordenadas alfabéticamente + se ofrece explicación del significado y uso + intentar retenerlas	Completar huecos con las unidades en un recuadro	Sí, pero sin transferencia de conocimiento a unidades nuevas <sup>418</sup>
		Unidades agrupadas por funciones comunicativas + intentar retenerlas	Completar huecos con palabra clave	Sí <sup>419</sup>
			Completar huecos con las unidades en un recuadro	Sí en el experimento general pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>420</sup>
			Anotar las unidades que se recuerden	Sí en el experimento general, pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>421</sup>

<sup>416</sup> Fuyin Li (2009).

<sup>417</sup> Kövecses y Szabó (1996).

<sup>418</sup> Boers (2000a: experimento 3).

<sup>419</sup> Boers (2000a: experimento 1).

<sup>420</sup> Gao y Meng (2010). La información sobre la prueba de evaluación corresponde exclusivamente a la tarea 1 de este experimento. Se exceptúan los resultados de los participantes de nivel inicial, que son negativos.

<sup>421</sup> Gao y Meng (2010). La información sobre la prueba de evaluación corresponde exclusivamente a la tarea 3 de este experimento. Se exceptúan los resultados de los participantes de nivel inicial, que son negativos.

	Lectura de texto con locuciones + unidades agrupadas por MC + aportar traducción a la LM	Lectura de texto con locuciones + unidades ordenadas por orden de aparición + aportar traducción a la LM	Completar huecos con las unidades aprendidas + anotar las unidades que se recuerden	Sí <sup>422</sup>
	<p><i>Condición 1.</i> Unidades agrupadas por MC</p> <p><i>Condición 2.</i> Unidades agrupadas por MC + adivinar el significado</p> <p><i>Condición 3.</i> Unidades agrupadas por MC + rellenar huecos</p>	Se comparan tres métodos de enseñanza cognitiva	Completar huecos con las unidades a partir de su palabra clave	<i>Condición 2</i> obtiene mejores resultados <sup>423</sup>
	<p><i>Condición de búsqueda de metáforas.</i> Lectura de texto con locuciones + identificar MC + aportar traducción a la LM</p> <p><i>Condición de imagen.</i> Lectura de texto con locuciones + identificar MC representada por dibujo + aportar traducción a la LM</p>	Se comparan dos métodos de enseñanza cognitiva	Completar huecos con las unidades aprendidas + anotar las unidades que se recuerden	No, el porcentaje de respuestas correctas es bajo <sup>424</sup>
	Se ofrece explicación sobre las MC + unidades agrupadas por MC + copiar traducción proporcionada	Copiar traducción proporcionada + prestar atención a las explicaciones ofrecidas	Completar huecos con las unidades dadas en un recuadro	Sí en el experimento general, pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>425</sup>
			Completar con huecos con las unidades a partir de tres opciones posibles	Sí en el experimento general, pero no se ofrecen datos concretos para cada tarea <sup>426</sup>

<sup>422</sup> Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: experimento 2).

<sup>423</sup> Skoufaki (2008: tarea 1).

<sup>424</sup> Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: experimento 3).

<sup>425</sup> Doiz y Elizari (2013). La información sobre la prueba de evaluación corresponde exclusivamente a la tarea 1 de este experimento.

<sup>426</sup> Doiz y Elizari (2013). La información sobre la prueba de evaluación corresponde exclusivamente a la tarea 3 de este experimento.

<b>ORIGEN/ DOMINIO FUENTE/ IMAGEN FRASEOLÓGICA</b>	Se ofrece explicación del dominio fuente	Se ofrece explicación del significado idiomático	Completar huecos de un texto con la palabra clave de las unidades	Sí <sup>427</sup>
	Explicar el significado (con ayuda del diccionario) + plantear hipótesis sobre el posible origen	Explicar el significado (con ayuda del diccionario) + inventar una situación comunicativa adecuada para cada locución	Escribir la forma de la locución a partir de su significado, ayudándose de las palabras iniciales que se dan en un recuadro	Sí <sup>428</sup>
	Identificar el dominio fuente de entre varias opciones + retroalimentación sobre el origen	Seleccionar el significado de entre varias opciones posibles	Completar huecos de oraciones con palabra clave de la locución	Sí, pero resultados bajos <sup>429</sup>
	Seleccionar el significado de entre varias opciones + identificar el dominio fuente de entre varias opciones	No hay grupo de comparación		Sí, beneficios de conocer el dominio fuente para el aprendizaje de locuciones transparentes y opacas <sup>430</sup>
	Identificar el dominio fuente de entre varias opciones + seleccionar el significado de entre varias opciones	Seleccionar el significado de entre varias opciones + identificar el dominio fuente de entre varias opciones (orden inverso)		Sí <sup>431</sup>

<sup>427</sup> Boers (2000b).

<sup>428</sup> Boers (2001: tarea 1).

<sup>429</sup> Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a: experimento del 2002).

<sup>430</sup> Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a: experimento del 2003).

<sup>431</sup> Boers, Eyckmans y Stengers (2007).

	<p><i>Grupo 1.</i> Seleccionar el significado de entre varias opciones + identificar el dominio fuente de entre varias opciones + leer una explicación sobre el origen + visualizar un dibujo o fotografía</p> <p><i>Grupo 2.</i> Seleccionar el significado de entre varias opciones + identificar el dominio fuente de entre varias opciones + leer una explicación sobre el origen</p>	Se comparan dos métodos de enseñanza cognitiva	Completar huecos de oraciones con la palabra clave de la locución	No hay evidencia estadística significativa <sup>432</sup>
	<p><i>Grupo 2.</i> Unidades agrupadas por campos semánticos y MC + acompañadas del significado</p> <p><i>Grupo 3.</i> Unidades agrupadas por campos semánticos y MC + acompañadas del significado + reflexión sobre la imagen mental</p>	<i>Grupo 1.</i> Unidades agrupadas por campos semánticos + acompañadas del significado		No hay evidencia estadística significativa <sup>433</sup>
	Justificar la imagen fraseológica de la locución y relacionarla con su significado		Completar la forma de la locución	
	Describir la imagen mental de la locución y de su equivalente en la LM y compararlas	Explicar el contexto de uso de la locución y aportar un ejemplo de la locución en la LM	descontextualizada en la L2 y en la LM + seleccionar el significado de entre varias opciones posibles	SI <sup>434</sup>
	Describir la imagen fraseológica de la locución y de su equivalente en la LM y compararlas			

<sup>432</sup> Boers *et al.* (2009).

<sup>433</sup> Fuyin Li (2009).

<sup>434</sup> Detry (2009).

<b>REPETICIÓN DE PATRONES DE SONIDO</b>	Prestar atención a explicaciones regulares sobre las aliteraciones de las unidades	No hay grupo de comparación	Completar huecos de oraciones con la unidad o con la palabra clave de la unidad	Sí, trabajar la repetición de sonidos tiene efectos mnemotécnicos positivos <sup>435</sup>
	Copiar las unidades que se escuchan + clasificarlas según si presentan asonancia / aliteración o no	No hay grupo de comparación	Anotar las unidades que se recuerden	Sí, trabajar la asonancia y la aliteración tiene efectos mnemotécnicos positivos <sup>436</sup>
			Señalar las unidades que se recuerdan a partir de una lista que contiene las vistas anteriormente	
	Prestar atención a explicaciones puntuales sobre las aliteraciones de las unidades	Sin instrucción explícita sobre las aliteraciones	Completar huecos de oraciones con la unidad o con la palabra clave de la unidad	Sí, trabajar la aliteración tiene efectos mnemotécnicos positivos, pero no son significativos <sup>437</sup>
	Repetir y copiar las unidades que dicta el profesor + indicar si hay repetición de vocales	No hay grupo de comparación	Anotar las unidades que se recuerden	Sí <sup>438</sup>
	Observar los patrones de sonido + señalar la palabra de la locución que tiene un sonido similar al constituyente destacado	Sin instrucción explícita sobre los patrones de sonido	Completar la forma a partir de las iniciales de sus constituyentes y su significado	Sí <sup>439</sup>
Completar la palabra que falta en la unidad a partir de su inicial			Sí <sup>440</sup>	

Tabla 4. Experimentos sobre la retención de la forma y el significado de las unidades

#### 4.2.9. Limitaciones de los experimentos

Los dos trabajos de Boers (2011 y 2013), que ofrecen una revisión crítica de un conjunto de experimentos sobre el aprendizaje del léxico y la fraseología a partir de propuestas didácticas de inspiración cognitiva, ponen de relieve los principales

<sup>435</sup> Boers y Lindstromberg (2005).

<sup>436</sup> Lindstromberg y Boers (2008a), sobre la asonancia, y Lindstromberg y Boers (2008b: experimento 1), sobre la aliteración.

<sup>437</sup> Lindstromberg y Boers (2008b: experimento 3). El grupo de control obtiene mejores resultados al recordar y producir las unidades que no presentan repetición de sonidos, con las que no se trabaja explícitamente; sin embargo, ha de tenerse en cuenta que el nivel de enseñanza de este grupo es ligeramente superior al del grupo experimental.

<sup>438</sup> Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a: experimento 2).

<sup>439</sup> Eyckmans y Lindstromberg (2017). La información se refiere a la prueba inmediata de evaluación.

<sup>440</sup> Eyckmans y Lindstromberg (2017). La información concierne a la prueba posterior de evaluación.



problemas de estos estudios empíricos. Siguiendo las observaciones del citado autor (Boers 2011: 237-239), entre las limitaciones más destacadas de las pruebas empíricas, sobresale la imposibilidad de disponer de una muestra de participantes amplia; el carecer de medidas suficientes para desarrollar las pruebas previas al experimento; así como el ofrecer una descripción superficial del tratamiento pedagógico que reciben los grupos de comparación, sobre los que, a veces, únicamente se indica que representan un método de enseñanza tradicional.

Además, las propuestas didácticas de los grupos experimental y de comparación no siempre están equilibradas, pues sucede que el grupo experimental, a menudo, recibe una intervención pedagógica más completa, lo que suele favorecer sus resultados (Boers 2013: 216). A ello debe sumarse que el grado de correlación entre las intervenciones pedagógicas y las pruebas de evaluación que se proponen posteriormente no siempre es pertinente. A veces, se plantea un tipo de enseñanza centrado en el significado y, a continuación, se evalúa el nivel de adquisición de las unidades desde la perspectiva de su producción en una prueba donde debe aportarse la forma completa de la unidad (Boers 2011: 239).

Junto a ello, Boers (2011: 241, 2013: 216) destaca otros aspectos que deben tenerse en cuenta, como la obtención de unos resultados positivos que no siempre se muestran significativos en términos estadísticos; la influencia de los criterios de evaluación sobre los resultados y, por lo tanto, la importancia de que estos sean rigurosos; así como la necesidad de aportar más detalles sobre explicaciones alternativas que hayan podido influir en los resultados. Igualmente, se remarca la incapacidad de algunos estudios de llevar a cabo un seguimiento de los resultados a largo plazo con pruebas de evaluación espaciadas en el tiempo, así como de abarcar satisfactoriamente la gran cantidad de variables que influyen en el proceso de aprendizaje<sup>441</sup> (Boers 2013: 214-216).

Además, en los propios experimentos es común encontrar también referencias a sus limitaciones y a las dificultades que, en ocasiones, han surgido durante su desarrollo. Hemos distinguido cuatro grupos diferentes según si los problemas y las

---

<sup>441</sup> El apartado 2.3.2.2., en el segundo capítulo de esta tesis doctoral, recoge las principales variables y algunos factores que han de tenerse en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de las locuciones desde la perspectiva de la Lingüística cognitiva.

deficiencias de estos estudios se relacionan con el diseño experimental, los participantes, las unidades objeto de aprendizaje u otros factores distintos a los anteriores. En primer lugar, en lo que concierne al diseño del experimento, las tareas que se incluyen como parte de la intervención pedagógica no siempre resultan ser las más apropiadas para lograr un determinado objetivo de aprendizaje en las pruebas de evaluación<sup>442</sup>. Así, Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a: 104) reconocen que anotar libremente las colocaciones que se recuerdan después de la fase de instrucción como una forma para evaluar el nivel de memorización de los participantes no resulta totalmente adecuado, ya que la incapacidad de recordar estas unidades no implica que no se haya creado ningún rastro o indicio de memorización.

De manera análoga, al margen de las ventajas de trabajar en torno a la imagen fraseológica asociada a una locución –mediante la reflexión abstracta o mediante fotografías y dibujos– con el propósito de facilitar la comprensión y la retención de su significado, en el experimento de Boers *et al.* (2009) se reconoce la inviabilidad de proponer este tipo de intervención pedagógica cuando el objetivo es retener la forma de estas unidades. Igualmente, Beréndi, Csábi y Kövecses (2008) asumen que, durante la fase de instrucción de su tercer experimento, las tareas que proponen se centran en el significado de las expresiones, lo que implica la posibilidad de que el estudiante no preste atención a la forma lingüística concreta que adopta la expresión y que, en consecuencia, sea capaz de recordar únicamente las palabras clave de las expresiones, en lugar de su forma completa.

Más concretamente, en relación con las pruebas de evaluación que consisten en completar los huecos de oraciones con las unidades aprendidas –o con alguna de sus palabras clave–, Skoufaki (2008: 105) advierte que uno de los problemas de los experimentos que utilizan este tipo de actividad es que se evalúa tanto la retención de la forma como del significado, dos aspectos diferentes que, según la autora, deberían examinarse por separado.

Otros problemas derivados del diseño experimental se vinculan con el planteamiento de una propuesta de enseñanza que, por tratarse de un experimento con un diseño rígido y unos fines muy concretos, no reproduce el ambiente natural de una

---

<sup>442</sup> Esta primera observación se relaciona con la falta de coherencia que, anteriormente, se ha indicado, respecto a las intervenciones pedagógicas y las pruebas de evaluación.

clase de lengua (Detry 2009). Asimismo, en algunos experimentos, el tiempo que se dedica a introducir cada unidad durante la intervención pedagógica resulta insuficiente<sup>443</sup> (Boers *et al.* 2009); las unidades se presentan descontextualizadas, lo que no refleja un uso auténtico de la lengua (Boers, Eyckmans y Stengers 2007: 51); y se proponen tareas demasiado complejas que requieren un tiempo excesivo para realizarse (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3; Skoufaki 2008). A ello, se suma la necesidad de diseñar y desarrollar un programa de trabajo más amplio para llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 3).

En segundo lugar, en relación con los participantes, su reducido número suele ser uno de los principales problemas de que adolecen estos experimentos (Detry 2009; Boers *et al.* 2009). Al mismo tiempo, destacan algunos aspectos negativos sobre la distribución de los estudiantes en dos grupos, pues no siempre se realiza de manera aleatoria (Eyckmans y Lindstromberg 2017) y existe la posibilidad de que el nivel de conocimiento de la lengua extranjera por parte de los dos grupos no esté equilibrado (Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 3). En algunos casos, el nivel de los estudiantes es demasiado bajo, lo que, en consecuencia, puede influir en los bajos resultados que se obtienen (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008, experimento 3; Gao y Meng 2010: 122).

Con respecto a la actitud de los participantes durante el proceso de aprendizaje, su falta de compromiso y motivación puede suponer tanto un factor influyente en los resultados como un impedimento para el correcto desarrollo del experimento (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a). Se sugiere, además, la necesidad de incluir tareas en las que los participantes reflexionen en voz alta durante el aprendizaje (Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a), así como la de llevar a cabo entrevistas complementarias que permitan conocer mejor el porqué de sus respuestas y el modo como han afrontado el proceso de aprendizaje<sup>444</sup> (Kövecses y Szabó 1996: 352).

Otra deficiencia que observa Guo (2007: 160) es el ignorar la influencia de ciertas variables asociadas al perfil de los participantes, como su edad, nivel de

---

<sup>443</sup> Al diseñar nuestro experimento, se cometió este mismo error; sin embargo, lo advertimos y pudimos enmendarlo gracias al estudio piloto que realizamos unos meses antes.

<sup>444</sup> Siguiendo estas indicaciones, en nuestra prueba experimental, por una parte, se incluyen tareas de reflexión en voz alta y, por otra parte, se pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias a la hora de aprender las locuciones españolas.

enseñanza y entorno familiar, a la hora de valorar los resultados obtenidos. En efecto, es posible que la superioridad de los resultados de un grupo de participantes respecto al otro no se deba exclusivamente al tipo de intervención pedagógica que ha recibido, sino a que haya otros elementos que también influyen y, por lo tanto, deban tenerse en cuenta (Boers 2013; Guo 2007).

En tercer lugar, en lo que se refiere al proceso de selección de las unidades que se incluyen en los experimentos, también se advierten algunos problemas relacionados, sobre todo, con las características que estas presentan y la manera en que este factor puede determinar los resultados de las pruebas. Por ejemplo, en el trabajo de Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014a), se reconoce que, en el momento de seleccionar las colocaciones para su investigación, no se tuvo en cuenta la existencia de cognados con respecto a la lengua materna de los participantes ni la presencia de otras características propias de los fraseologismos; mientras que Eyckmans y Lindstromberg (2017) ignoran la posible influencia que el grado de transparencia de la imagen fraseológica de las locuciones seleccionadas ejerce sobre la retención de su forma<sup>445</sup>.

Por otra parte, el predominio de locuciones con un origen etimológico evidente en los experimentos de Boers (2001) y Boers, Eyckmans y Stengers (2007) impide que, a partir de estos estudios, puedan sacarse conclusiones sobre las ventajas de incentivar la elaboración etimológica con locuciones cuyo origen es menos transparente<sup>446</sup>. Para terminar con este aspecto, de manera general, Detry (2009) reconoce la conveniencia de haber tenido en cuenta más criterios a la hora de seleccionar las locuciones y haber incrementado en número el conjunto de unidades elegidas.

Por último, destacamos otros problemas distintos a los derivados de los tres aspectos que ya se han tratado: el diseño experimental, los participantes y las unidades objeto de aprendizaje. Entre estos, conviene señalar los problemas técnicos con la conexión al programa informático utilizado en el experimento del 2002 de Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a), una incidencia a la que, difícilmente, el investigador puede anticiparse; las complicaciones a la hora de evaluar los resultados del estudio de

---

<sup>445</sup> Estos dos últimos autores sí descartan de su experimento los cognados y las locuciones formadas por una combinación de palabras que proyecta la misma escena que los equivalentes en la lengua materna de los participantes.

<sup>446</sup> Boers (2001: 41) apunta la necesidad de contar con más investigaciones empíricas que traten locuciones opacas, además de que trabajen con estudiantes de culturas más alejadas respecto a la lengua que aprenden.

Skoufaki (2005), por la dificultad de clasificar las respuestas de los participantes y por la falta de consenso entre los evaluadores; así como la necesidad de contar con más docentes para evaluar el grado de transparencia semántica de las locuciones que han de seleccionarse y, así, obtener más datos sobre esta dimensión fraseológica (Detry 2009).

Para terminar, no debemos perder de vista que los resultados que se obtienen en un estudio que pone en comparación dos metodologías de enseñanza concretas, es posible que no se reproduzcan en todos los contextos educativos (Skoufaki 2008). Por consiguiente, no sería, pues, pertinente generalizar las conclusiones que se extraen a partir de los resultados obtenidos en un estudio concreto, tal como Boers *et al.* (2009) señalan respecto a su propia investigación.

### **4.3. Prueba empírica**

#### **4.3.1. Justificación de la prueba empírica**

El experimento que aquí se presenta surge a raíz de la necesidad de ampliar las bases empíricas que fundamenten la enseñanza de las unidades fraseológicas en la línea de los principios cognitivistas y, modestamente, se plantea como un intento de trasladar las metodologías empíricas utilizadas para evaluar el aprendizaje de las unidades fraseológicas del inglés al aprendizaje de las del español. Creemos en la conveniencia de comprobar empíricamente la validez de todo planteamiento metodológico, especialmente cuando este se muestra como una alternativa a determinados métodos de enseñanza que tienen un enfoque más tradicional y a los que normalmente se suele recurrir en el ámbito de la didáctica del vocabulario y la fraseología.

A lo largo de este capítulo, se ha comprobado que los experimentos reseñados confirman, en su mayoría, las ventajas de utilizar la Lingüística cognitiva en la enseñanza del léxico y la fraseología del inglés, experimentos que, tomados en su conjunto, suman un número considerable. Desafortunadamente, como también se ha indicado, la situación que se describe sobre el inglés no se reproduce en el caso del español, donde los avances en la investigación empírica sobre el enfoque cognitivo en la didáctica de los fraseologismos en ELE son, hasta donde sabemos, prácticamente inexistentes.

Contamos con propuestas didácticas que, con una orientación cognitiva, plantean introducir las metáforas y las metonimias conceptuales en la enseñanza del español como lengua extranjera (Hijazo-Gascón 2011; Kaitian 2011; Lantolf y Bobrova 2014; Masid Blanco 2017<sup>447</sup>; Rivera León 2016); sin embargo, el vacío que deja la carencia de estudios sobre esta cuestión que adopten una perspectiva empírica es evidente. Así pues, con la prueba experimental que se lleva a cabo como parte de esta tesis doctoral, nos planteamos iniciar una línea de trabajo que contribuya a paliar este déficit y que, al mismo tiempo, permita comprobar si se reproducen las mismas tendencias que en el caso de la enseñanza del inglés.

La prueba sigue un planteamiento afín al de los experimentos que se han revisado anteriormente, si bien, con ella, intentamos subsanar algunas de las limitaciones presentes en los estudios anteriores. Además, se diferencia de ellos no solo por ocuparse de la enseñanza del español, sino también por abordar una clase concreta de fraseologismos que se enmarcan en un campo semántico específico, otra particularidad que motiva y justifica, al mismo tiempo, su planteamiento. Como se detalla más adelante, concretamente, nos ocupamos de la clase de las locuciones verbales y abordamos un conjunto de ellas que pertenecen al campo semántico de la actividad del hablar (§ 4.3.3.3.), en relación con el cual no tenemos constancia de que se haya realizado un estudio de estas características.

Junto con lo anterior, también es particular de nuestro estudio el propósito de plantear un tipo de intervención pedagógica que, siguiendo el mismo enfoque cognitivista que los experimentos reseñados, ya no trabaja en torno a la metáfora conceptual ni se centra explícitamente en el origen etimológico y la imagen mental asociada al fraseologismo, sino que aborda el fenómeno de la motivación semántica, entendida esta tal como se define en § 1.7.2. Desconocemos la existencia de estudios empíricos que se interesen por trabajar exclusivamente la motivación semántica de las locuciones, esto es, estudios dedicados a reflexionar sobre las extensiones de significado que se producen desde el sentido literal de la combinación de palabras al significado idiomático de la locución. Al centrarse en la motivación semántica, además, es posible dar cuenta de las conexiones que existen entre los posibles significados de una unidad

---

<sup>447</sup> Este trabajo incluye un estudio que se califica de *pre-experimental*.

lingüística (*meaning-meaning connections*), la cual, en este caso, se identificaría con una de las palabras constituyentes de una locución.

En definitiva, esta perspectiva de enseñanza permite que los estudiantes aprendan las locuciones como unidades fraseológicas con un significado idiomático que, lejos de ser arbitrario, está motivado por metáforas, metonimias y elementos culturales involucrados en su proceso de formación. Por otra parte, la falta de experimentos –al menos que conozcamos– que aborden la motivación semántica de las locuciones constituye, precisamente, una de las razones por las que decidimos poner a prueba una metodología de base cognitiva que trabajara este fenómeno, con el objetivo de comprobar si ofrece resultados positivos y si estos aportan datos estadísticamente significativos.

#### **4.3.2. Estudio piloto en la Vrije Universiteit Brussel**

Unos meses antes de llevar a cabo el estudio empírico, se toma la decisión de ponerlo a prueba mediante un estudio piloto en la Vrije Universiteit Brussel de Bruselas. Los objetivos son comprobar la viabilidad del diseño experimental de la prueba, prever posibles deficiencias y mejorar sus características a partir de la valoración de los datos recopilados. Las participantes son dos estudiantes de doctorado del área de Lingüística que tienen un nivel de español que se corresponde con un B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002). Con el desarrollo de esta prueba preliminar, se comprueba que el diseño experimental, en general, funciona correctamente y, por lo tanto, no necesita modificarse en profundidad. Más concretamente, se confirma que el tiempo establecido en 10 minutos para realizar la prueba previa es adecuado y que toda la información que se utiliza en las intervenciones pedagógicas resulta claramente comprensible.

A su vez, se advierte la necesidad de reajustar algunos aspectos del diseño experimental, con el objetivo de mejorar su funcionamiento y procurar lograr unos resultados lo más precisos posible. Se decide, así pues, incrementar el tiempo dedicado tanto a la presentación de cada locución, que queda fijado en 2 minutos, como a la realización de la prueba posterior de evaluación, establecido finalmente en 20 minutos. Durante la fase de la intervención pedagógica, se estima oportuno añadir instrucciones más explícitas que garanticen una actuación por parte de los participantes tan

homogénea como sea posible; por ejemplo, se les indica expresamente que no deben copiar en las hojas que se les reparten toda la información que se ofrece de cada locución, sino únicamente los datos que les parezcan más relevantes sobre su forma y su significado.

Además de la realización del estudio piloto, la prueba experimental se presenta en una de las sesiones de las conferencias para jóvenes investigadores, organizadas por el *Centre for Linguistics* de la Vrije Universiteit Brussel, lo que permite terminar de definir algunos aspectos de su diseño a partir de las observaciones y los comentarios de especialistas en la materia. Por una parte, se decide que los estudiantes no van a participar conjunta y simultáneamente, distribuidos en dos grandes grupos; por el contrario, se considera más apropiado trabajar con ellos de manera individual o por parejas. Esta decisión viene dada por la necesidad de controlar que existe cierto equilibrio en el nivel de implicación de los participantes en la tarea de reflexionar sobre la motivación semántica de las locuciones (en la condición experimental) y en la de adivinar sus significados (en la condición de comparación)<sup>448</sup>. Dado que estas tareas se pueden realizar en voz alta, si se trabaja individualmente o por parejas, se puede obtener más información, mediante el análisis de las grabaciones que se hacen, sobre el procedimiento que los participantes siguen para llevar a cabo la actividad y sobre las estrategias que emplean. De esta manera, intentamos paliar una de las limitaciones de los experimentos previos, señalada por Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004a), sobre la utilidad de conocer las reflexiones que desarrollan los participantes durante su proceso de aprendizaje (§ 4.2.9.).

Por otra parte, en un primer momento, se había descartado la posibilidad de incluir una prueba de evaluación inmediatamente después de la fase de la intervención pedagógica, dado que los efectos a medio o largo plazo se consideran más fiables, pues son los que demuestran una retención real de las locuciones; no obstante, finalmente, se opta por incluirla. Su inclusión puede considerarse como una oportunidad de aprendizaje adicional para los participantes –añadida a la intervención pedagógica, propiamente dicha–, lo que, por otro lado, no supone ningún inconveniente, ya que se

---

<sup>448</sup> En nuestro experimento, igual que en gran parte de los experimentos reseñados, se comparan dos propuestas de enseñanza: una que está basada en la Lingüística cognitiva y se denomina *condición experimental*, y otra que no es de inspiración cognitiva y se corresponde con la *condición de comparación*. Las tareas que realiza cada condición se detallan en el apartado 4.3.3.4.



añade a las dos condiciones (experimental y de comparación) y, por lo tanto, no afecta a la necesaria equidad que ha de mantenerse entre ambas. Con esta decisión, el momento de realizar la segunda prueba de evaluación se pospone una semana, en vez de tres días, como estaba previsto en un principio.

En conclusión, el desarrollo de un estudio piloto con el que probar la viabilidad del diseño experimental y, además, su exposición ante especialistas en el campo de la enseñanza de lenguas ofrecen la posibilidad de realizar un trabajo reflexivo previo al momento de llevar a cabo el experimento. Esto permite analizar en profundidad los aspectos que han de tenerse en cuenta en una prueba de estas características, al tiempo que confirma la adecuación de algunas decisiones tomadas y obliga a reconsiderar otras, con el fin de obtener un diseño de una prueba coherente y fundamentada.

### **4.3.3. Desarrollo de la prueba empírica**

#### **4.3.3.1. Preguntas de la investigación empírica**

El estudio empírico se plantea con el objetivo de abordar dos preguntas de investigación que, en cierto modo, están en la base de esta tesis doctoral. La primera de estas cuestiones, con carácter general, se formula tal como sigue:

1. ¿Una propuesta de enseñanza inspirada en la Lingüística cognitiva, basada en la reflexión sobre la motivación semántica de las locuciones españolas, tiene efectos más positivos en la retención de su significado, en comparación con una propuesta didáctica que no siga el enfoque de la Lingüística cognitiva?

En una primera aproximación a esta cuestión, parece haber razones suficientes para pensar que la respuesta a la pregunta planteada debe ser afirmativa. Por una parte, hemos expuesto todo un conjunto de directrices metodológicas que, planteadas desde la Lingüística cognitiva, insisten en las ventajas de desarrollar un aprendizaje reflexivo e introspectivo, a partir de una concepción de la lengua como un fenómeno motivado (§ 2.3.2.). Además, al considerar que la cuestión propuesta puede responderse afirmativamente, nuestra postura se muestra paralela al punto de partida del estudio empírico de Kövecses y Szabó (1996: 345), que dice así: “our main hypothesis concerning this issue was that motivation (for the meaning of idioms) should produce

better results than a lack of motivation in the learning of idioms”<sup>449</sup>. Efectivamente, para estos autores, una metodología didáctica centrada en trabajar la motivación del significado de las locuciones se espera que resulte más beneficiosa para su aprendizaje, en comparación con un método de trabajo que desatiende esta característica fraseológica. Por otra parte, teniendo en cuenta los experimentos desarrollados sobre el aprendizaje de las locuciones inglesas y otras expresiones con significado figurado inglesas, los resultados apuntan a una tendencia general en favor de las propuestas de enseñanza de inspiración cognitiva, si bien es cierto que los datos no son siempre estadísticamente significativos.

En estas suposiciones, sobre las posibles ventajas de trabajar la motivación semántica de las locuciones, tenemos en cuenta el objetivo de aprendizaje concreto que persigue cada investigación. Así, dado que nuestro estudio evalúa el nivel de retención de las locuciones en el plano del significado, es decir, aborda la adquisición de conocimiento de tipo receptivo, consideramos que trabajar la motivación semántica, centrándose en el significado de las locuciones, puede resultar especialmente apropiado. Si, por el contrario, el estudio estuviera enfocado a evaluar la producción de las locuciones y, por lo tanto, se esperara que los participantes reprodujeran la configuración formal exacta de las unidades, es muy probable que una propuesta didáctica centrada en la motivación semántica no fuese la más adecuada. Estas consideraciones, basadas en el modelo *TOPRA* (*Type of processing–resource allocation*) de Barcroft (2002), nos llevan a reiterar lo expuesto en el apartado 2.3.2.2., puesto que la eficacia de una determinada metodología puede verse profundamente influenciada por el tipo de conocimiento que se evalúa, bien de tipo receptivo, bien de tipo productivo. Pero no solo eso, su efectividad puede, además, estar condicionada por muchos otros factores, entre ellos, las características de los fraseologismos que se tratan, y a partir de ahí planteamos la segunda pregunta de investigación.

Pero antes de presentar esta segunda cuestión, debemos señalar que la decisión de diseñar una prueba de evaluación que aborde exclusivamente el conocimiento receptivo de las locuciones se toma siguiendo las consideraciones de Frank Boers (en comunicación personal), según las cuales, si bien los estudiantes pueden eludir el uso de

---

<sup>449</sup> Al margen de la hipótesis que se formula, el estudio que desarrollan estos autores no se ocupa de trabajar la motivación de unidades lingüísticas con significado idiomático, sino que se ocupa de las metáforas conceptuales que subyacen a varios conjuntos de *phrasal verbs* ingleses.

fraseologismos en sus producciones, no pueden evitar encontrarse con ellos en las muestras de la lengua meta, de manera que la necesidad de aprenderlos existe, especialmente, en el nivel de la comprensión. Además, cuando se aborda el conocimiento productivo de las locuciones, han de tenerse en cuenta aspectos pragmáticos y discursivos, así como cuestiones gramaticales relacionadas con la flexión verbal y la concordancia de persona y número que sobrepasarían los objetivos de este estudio.

Relacionada con la primera pregunta de investigación, la segunda, más específica, plantea:

2. ¿En qué medida las características de las locuciones objeto de aprendizaje informan del método de enseñanza que mejor garantiza su adquisición por parte de los estudiantes?

En el planteamiento de esta pregunta, partimos de la idea de que la efectividad de una metodología cognitiva, centrada en trabajar la motivación semántica de las locuciones, puede verse influenciada por las características particulares de estas unidades. Así, es posible que este enfoque resulte más beneficioso de cara a retener el significado de un tipo de locuciones, con unas determinadas propiedades, que el de otras. Concretamente, en nuestro estudio, tenemos en cuenta cuatro características, que se explican en el apartado 4.3.3.3.: el grado de transparencia del significado de la locución; el grado de congruencia respecto a su equivalente en inglés, la lengua materna de los participantes; el nivel de frecuencia de las palabras que componen el fraseologismo; y la presencia/ausencia de referencias culturales de España.

En experimentos anteriores sobre fraseologismos ingleses se han tenido en cuenta algunas de estas características. Por ejemplo, Irujo (1986), por una parte, y Boers y Demecheleer (2001), por otra, abordan la influencia que ejerce el nivel de congruencia lingüística y metafórica entre locuciones equivalentes sobre el grado de dificultad que conlleva su aprendizaje. Asimismo, estos últimos autores, junto con Eyckmans, demuestran la viabilidad de trabajar el origen de locuciones inglesas independientemente de su nivel de transparencia/opacidad, al tiempo que señalan la influencia que tiene sobre los resultados de aprendizaje el hecho de que estas unidades tengan una base cultural particular de una comunidad lingüística (Boers, Demecheleer y

Eyckmans 2004a). Sin embargo, desconocemos la existencia de estudios experimentales que evalúen la posibilidad de que estas cuatro propiedades condicionen la efectividad de una propuesta didáctica de base cognitiva en lo que se refiere a la retención del significado de las locuciones. Esta circunstancia debe ser considerada, asimismo, una razón más por las que se decide llevar a cabo el presente estudio.

#### **4.3.3.2. Participantes**

En el experimento han participado un total de 32 estudiantes universitarios de diferentes universidades norteamericanas<sup>450</sup>. Todos ellos realizan estudios de grado en diversas ramas de estudios universitarios: de las Ciencias Experimentales (grados en Ingeniería química e Informática), de las Ciencias Sociales y Jurídicas (grados en Relaciones internacionales, Negocios internacionales, Economía, Contabilidad, Márketing, Ciencias políticas, Políticas institucionales, Justicia penal, Comunicación y Producción digital, Psicología y Patologías del lenguaje), y de Arte y Humanidades (grados en Literatura inglesa y Español).

En el momento en que se desarrolla el experimento, los participantes se encuentran realizando una estancia de cuatro meses en el Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá<sup>451</sup>, como parte del programa de grado *Study Abroad in Spain*, que comprende cursos de Lengua y Literatura española, Relaciones internacionales, Administración de empresas y Negocios internacionales, Traducción, Educación, Periodismo y Comunicación y Ciencias de la salud.

La edad de los participantes está comprendida entre los 18 y los 23 años, y todos ellos tienen el inglés como lengua materna. Cuatro participantes, que se distribuyen equitativamente en los dos grupos establecidos, se definen como bilingües español-inglés, con un uso del español restringido exclusivamente al entorno familiar y del inglés como lengua vehicular en el ámbito académico y en las relaciones sociales. La

---

<sup>450</sup> Las universidades de los participantes son la Universidad Long Island de Brookville (Nueva York), la Universidad de Arizona, la Universidad Binghamton-State University of New York (Nueva York), la Universidad de Oklahoma, el Whittier College de California, la Universidad Butler de Indianápolis (Indiana), el Curry College de Milton (Massachusetts), la Universidad Stony Brook de Nueva York, la Universidad Clarion y la Universidad Slippery Rock, ambas de Pensilvania.

<sup>451</sup> Debo agradecer al director del Instituto Franklin, el Dr. Julio Cañero Serrano, y al tutor de alumnos de grado, D. Antonio Fernández Martín, las facilidades que me dieron para la realización de la prueba. Igualmente, quiero mostrar mi gratitud a todos los participantes que aceptaron colaborar en este estudio experimental.

particularidad lingüística de estos participantes no afecta al desarrollo de nuestra investigación, no solo porque, tal como se explica en el apartado 4.3.3.4., todos los participantes realizan una prueba previa para comprobar si conocen alguna de las locuciones, sino porque el diseño contrabalanceado del experimento excluye directamente la posibilidad de que una diferencia de nivel entre los dos grupos de participantes influya en los resultados.

De los 32 participantes, 12 tienen un nivel de español avanzado; 13, un nivel intermedio; 3, un nivel intermedio/avanzado; y 4, un nivel inicial. La asignación del nivel de conocimiento del idioma se lleva a cabo de manera totalmente independiente a este estudio. Se determinó en una prueba de nivel que los estudiantes realizaron al comienzo de los cursos en el Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá y no es posible establecer una correspondencia directa entre los niveles asignados a partir de esta prueba y los niveles de referencia para medir el conocimiento de un idioma que plantea el *MCER*: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. En el momento en que se inicia el estudio empírico, los participantes llevan, aproximadamente, tres semanas y media en España, con cerca de 3 horas de clase de español a la semana y 9 horas de otras asignaturas impartidas en esta lengua. Por las mismas razones que se han aportado antes en relación con los cuatro participantes bilingües, la falta de homogeneidad en cuanto a su nivel tampoco afecta al desarrollo del estudio. Al utilizar un diseño experimental contrabalanceado, procedemos de manera análoga a Boers *et al.* (2009: 372) en un experimento con unas circunstancias similares respecto al nivel de los participantes.

Para llevar a cabo nuestro estudio, los participantes se distribuyen en dos grupos, en función de la condición (experimental o de comparación) mediante la cual aprenden los dos conjuntos de locuciones. La asignación de los participantes a cada grupo se realiza teniendo en cuenta su nivel de enseñanza, con el objetivo de lograr una distribución lo más homogénea posible. Así, el primer grupo está formado por 6 participantes de nivel avanzado, 1 de nivel intermedio/avanzado, 6 de nivel intermedio y 2 de nivel inicial. Por su parte, en el segundo grupo, hay 6 participantes de nivel avanzado, 2 de nivel intermedio/avanzado, 7 de nivel intermedio y 2 de nivel inicial. En total, los dos grupos comprenden 15 y 17 participantes, respectivamente. El hecho de que algunos estudiantes participen en el estudio de forma individual y otros por parejas impide que el número de participantes sea el mismo en los dos grupos.

### 4.3.3.3. Selección y características de las locuciones

El experimento propone a los participantes el aprendizaje de veinte locuciones verbales extraídas del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* de Penadés Martínez (2002a). Las locuciones se seleccionan a partir de varios criterios: están relacionadas con el campo semántico de ‘decir y hablar’; su enseñanza está asignada a los niveles B1 y B2, según el diccionario citado; y presentan unas características que permiten agruparlas por parejas de manera que se formen pares de locuciones con características similares. Debido al diseño de la prueba experimental, las veinte locuciones, emparejadas según acaba de indicarse, se dividen en dos grupos, cada uno compuesto por diez locuciones, a los que designamos con el nombre de *Grupo de locuciones X* y *Grupo de locuciones Y*. Más concretamente, la distribución de las locuciones se realiza siguiendo un procedimiento por el que, con las veinte locuciones seleccionadas, se forman diez parejas de locuciones con características similares para, posteriormente, asignar cada unidad de la pareja a uno de los dos grupos, X o Y. Así, desde una perspectiva interna, las locuciones que componen cada grupo poseen propiedades diferentes, mientras que, puestos los dos grupos en comparación, estos se componen de locuciones semejantes y presentan un aspecto homogéneo, tal como muestra la Tabla 5, donde las veinte locuciones, organizadas por parejas y divididas en los dos grupos señalados, se describen a partir de cuatro características básicas, cada una de las cuales se explica detalladamente un poco más adelante.

	<b>Grupo locuciones X</b>	Transparencia	Equivalente L1	Léxico frecuente	Referencias culturales	<b>Grupo locuciones Y</b>	Transparencia	Equivalente L1	Léxico frecuente	Referencias culturales
1.	<i>pegar la hebra</i>	-	-	-	-	<i>sacarse de la manga</i>	-	-	-	-
2.	<i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	-	-	+/-	-	<i>sacar con sacacorchos</i>	-	-	+/-	-
3.	<i>correr un tupido velo</i>	-	-/+	+/-	-	<i>devolver la pelota</i>	-	-/+	+/-	-
4.	<i>volverse atrás</i>	-	-/+	+/-	-	<i>gastar saliva</i>	-	-/+	-	-
5.	<i>dar cuerda</i>	-	-	+	-	<i>echar balones fuera</i>	-	-	+	-
6.	<i>echar los tejos</i>	-	-/+	+/-	+	<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	-	-/+	+/-	+
7.	<i>pelar la pava</i>	-	-	-	+	<i>pasar por las narices</i>	-	-/+	+	-
8.	<i>medir las palabras</i>	+	-/+	+	-	<i>decir una cosa por otra</i>	+	-/+	+	-
9.	<i>no tener pelos en la lengua</i>	+	-	+	-	<i>tapar la boca</i>	+	-	+/-	-
10.	<i>quitar la palabra de la boca</i>	+	+	+/-	-	<i>tener en la punta de la lengua</i>	+	+	+	-

Tabla 5. Descripción de las locuciones según sus características y su distribución en dos grupos

El principal objetivo de esta distribución es asegurar que el nivel de dificultad que conlleva el aprendizaje de las locuciones seleccionadas esté equilibrado en los dos tratamientos pedagógicos que se ponen a prueba. En cualquier caso, en el apartado siguiente (§ 4.3.3.4.), donde se explica el procedimiento llevado a cabo, la organización de las locuciones en estos dos grupos queda justificada de manera más precisa.

En la tabla puede apreciarse que, contrariamente a lo indicado, las locuciones que componen el par número 7 presentan características más desiguales, lo que las diferencia del resto de parejas, cuya caracterización es similar o prácticamente idéntica. La razón de este desequilibrio estriba en la dificultad que conlleva establecer dos grupos de locuciones con exactamente las mismas características a partir de un repertorio de locuciones cerrado. Es decir, como hemos indicado arriba, se han seleccionado las veinte unidades de entre un conjunto de locuciones que pertenecen al campo semántico de ‘decir y hablar’, son apropiadas para la enseñanza de ELE y están asignadas a un nivel de enseñanza concreto, el B1/B2, según el diccionario arriba citado (Penadés Martínez 2002a).

Las locuciones han sido seleccionadas, pues, a partir de las cuatro características que se indican en la tabla, a saber: (i) su grado de transparencia semántica, (ii) la existencia de un equivalente de traducción en inglés<sup>452</sup> formalmente similar a la locución española, (iii) el índice de frecuencia de los elementos constituyentes en tanto que unidades léxicas simples y (iv) la presencia de elementos culturales propios de la tradición española. Estas cuatro propiedades, en síntesis, pueden ser indicadores del nivel de motivación semántica que muestran las locuciones y, en relación con lo que

---

<sup>452</sup> Todos los equivalentes ingleses de las locuciones españolas que se trabajan en el experimento aparecen recogidos en el capítulo 3. Ahí, incluidos en un corpus de locuciones de mayor tamaño, van acompañados, como ya se ha visto, de sus definiciones en español y se analizan desde una perspectiva cognitiva que examina los mecanismos conceptuales implicados en su proceso de formación. Conviene destacar, asimismo, que, al tratar la cuestión de los equivalentes, utilizamos el término *equivalente de traducción* y no la denominación más específica de *equivalente fraseológico*. Esta decisión se ha tomado teniendo en cuenta que, si bien la gran mayoría de las locuciones seleccionadas para el experimento poseen un equivalente que se incluye en la categoría de los *idioms* y, por lo tanto, forman parte de la fraseología del inglés, las unidades *to back out* y *to shut sb up*, equivalentes de las locuciones *volverse atrás* (par 4) y *tapar la boca* (par 9) respectivamente, son *phrasal verbs*. Algunos de estos *phrasal verbs*, como los dos mencionados, en inglés poseen un significado figurado. No obstante, aunque se consideran *multiword units* con un significado no literal, y eso, en principio, los asemeja a los fraseologismos, puede resultar arriesgado incluirlos en la clase de las unidades fraseológicas y, en consecuencia, tratarlos como equivalentes fraseológicos.

plantea la segunda pregunta de la investigación, constituyen un factor mediante el que reflexionar en torno a la metodología con la que mejor se aprenden locuciones con ciertas características.

La selección de estas cuatro características, y no de otras, viene dada principalmente por el objetivo de aprendizaje de este estudio experimental: evaluar un tipo de conocimiento receptivo. Concretamente, nos proponemos medir la retención del significado de las locuciones y, en este sentido, consideramos que las cuatro características que tenemos en cuenta pueden influir en el nivel de dificultad que implica comprender y memorizar el significado de las unidades propuestas. Por el contrario, otras propiedades fraseológicas diferentes a las indicadas, como pueden ser el grado de fijación formal de las locuciones, el número de elementos constituyentes y la presencia de patrones sonoros (aliteraciones y asonancias), no se han tenido en cuenta en el momento de seleccionarlas. Probablemente, estas características no tienen un efecto relevante a la hora de valorar el tipo de conocimiento receptivo que se evalúa en este estudio, sino que su influencia podría ser más determinante en estudios dirigidos a evaluar un conocimiento de tipo productivo, en el que los estudiantes deben reproducir la forma correcta de las locuciones que ha aprendido.

Para determinar la primera característica que tenemos en cuenta, partimos del concepto de ‘transparencia’ tal y como se presenta en Pamies Bertrán (2014: 34-35), esto es, como la capacidad de percibir la existencia de una relación motivada entre el significado literal resultante de la combinación de palabras que forman el fraseologismo y su significado idiomático. Así, la transparencia no se identifica exactamente con la motivación, sino con la capacidad de percibirla; es, por lo tanto, “un correlato psicolingüístico” de la propiedad de la motivación y tiene carácter subjetivo. En las locuciones seleccionadas para el estudio, su grado de transparencia/opacidad estriba en el reconocimiento de un nexo conceptual, de carácter metafórico y metonímico, entre los dominios fuente y meta que subyacen a la formación de cada locución en cuestión. Así, en las columnas de la Tabla 5 dedicadas a la propiedad de la transparencia, el símbolo “+” indica la posibilidad de reconocer el nexo motivacional entre el significado que tiene la locución y la forma que lo expresa (por ejemplo, *quitar la palabra de la boca*: ‘interrumpir a una persona cuando habla’), mientras que el símbolo “-” señala la imposibilidad de tal hecho (*pelar la pava*: ‘estar de conversación dos novios’).



Más concretamente, a efectos prácticos, para determinar si las locuciones tienen un grado de transparencia mayor o menor, ha resultado muy útil tener en cuenta la presencia/ausencia de palabras relacionadas con el dominio meta, el hablar, pues esta circunstancia se relaciona directamente con la capacidad de percibir el nexo que motiva el significado metalingüístico de cada locución en cuestión. Con el objetivo de minimizar el carácter subjetivo que lleva implícito el concepto de ‘transparencia’, se ha profundizado en la caracterización de las locuciones mediante la participación de dos evaluadores externos (*inter-rater reliability*).

La segunda de las características que se ha tomado como criterio de selección es el grado de semejanza formal o congruencia de las locuciones españolas respecto de sus equivalentes en inglés, la lengua materna de los participantes. Partiendo de la concepción teórica de la equivalencia fraseológica presentada en el capítulo 3 de esta tesis (§ 3.3.1.1.), el símbolo “+” indica que las locuciones equivalentes son formalmente similares, mientras que el símbolo “-” representa lo contrario. Por su parte, el símbolo “-/+” se utiliza para señalar que, aunque la configuración formal de las locuciones es desigual, comparten una base conceptual común, al haberse originado a partir de un mismo proceso metafórico o metonímico. Este es el caso de las locuciones *gastar saliva* y *to waste one’s breath*, ambas basadas en la idea de malgastar un recurso valioso (la saliva, en español, y el aliento, en inglés), pero formadas por elementos léxicos que no son totalmente equivalentes en las dos lenguas.

La tercera característica, que en la tabla designamos con el nombre de *léxico frecuente*, se refiere al índice de frecuencia que presentan los elementos con significado léxico constituyentes de las locuciones. Para determinar esta característica, partimos de la información recogida en el Listado de frecuencias del *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, que registra un total de 737 799 vocablos españoles y los distribuye en tres listados de frecuencia: las 10 000, las 5000 y las 1000 formas más frecuentes del español, además de ofrecer una lista total de frecuencias. En la tabla se utiliza el símbolo “+” para señalar las locuciones cuyas palabras registran un índice de frecuencia que las sitúa entre las 5000 formas más frecuentes del español, mientras que el símbolo “-” identifica las locuciones formadas por vocablos con una frecuencia menor a la cifra señalada. Por su parte, el símbolo “+/-” se usa para indicar que una locución está formada por palabras frecuentes, presentes en el listado de frecuencia que

se consulta, y por palabras no tan frecuentes. Decidimos establecer el límite en las 5000 palabras porque, por debajo de él, encontramos muy pocas palabras en la lista que se utilicen como constituyentes de las locuciones, mientras que, por encima de este límite, se registran demasiados elementos, lo que hubiera impedido caracterizar las distintas locuciones correctamente en base a la frecuencia de sus componentes.

En relación con los verbos *sacarse*, *volverse* y *gastar* en las locuciones *sacarse de la manga* (par 1), *volverse atrás* (par 4) y *gastar saliva* (par 4), el Listado de frecuencias del CREA registra entre las 5000 formas más frecuentes el verbo *sacar*, pero no *sacarse*; el verbo *volver*, no *volverse*; y las formas *gasto* y *gastos*, pero no *gastar*. A pesar de la proximidad semántica entre las palabras puestas en relación, los verbos *sacarse*, *volverse* y *gastar* no se consideran formas frecuentes según el criterio establecido y, por lo tanto, a las tres locuciones (*sacarse de la manga*, *volverse atrás* y *gastar saliva*) les asignamos el símbolo “-” o “-/+” según corresponda. De manera análoga, no hemos tenido en cuenta la frecuencia que se registra para los verbos de las locuciones en su forma conjugada, por ejemplo, *quito* o *quita* en la locución *quitar la palabra de la boca*, sino únicamente la frecuencia del verbo en infinitivo, *quitar*, que, en este caso, no se registra entre las 5000 formas más frecuentes.

Los datos obtenidos de la lista de frecuencias se utilizan como un indicador para determinar si los participantes en el estudio están más o menos familiarizados con las palabras que forman las locuciones, pues puede establecerse una relación entre la frecuencia de aparición de una unidad léxica y las posibilidades que tiene el estudiante de español de conocerla por formar parte del léxico ya adquirido en su aprendizaje del español como lengua extranjera. En cualquier caso, somos conscientes de que los índices de frecuencia no pueden tomarse como un dato concluyente en este sentido. Además, debe tenerse en cuenta que muchos de los vocablos españoles son polisémicos, por lo que el hecho de que se registren entre las 5000 formas más frecuentes del español y la posibilidad de que el estudiante los conozca no implica, desde luego, que la acepción con la que se emplean en el fraseologismo corresponda a su significado más frecuente.

Por ejemplo, en el caso de la locución *correr un tupido velo*, es posible que el participante reconozca el verbo *correr* y que, de manera errónea, le asigne el significado que ofrece el DRAE como primera acepción: ‘Dicho de una persona o de un animal:

Andar rápidamente y con tanto impulso que, entre un paso y el siguiente, los pies o las patas quedan por un momento en el aire’. Sin embargo, el sentido con el que se emplea el verbo *correr* en la locución anterior corresponde a la acepción número 30, según el mismo diccionario: ‘Echar o tender un velo, una cortina, etc., cuando están levantados o recogidos; y levantarlos o recogerlos, cuando están tendidos o echados’. Naturalmente, para interpretar la locución de manera adecuada, no es suficiente con identificar correctamente el significado de sus elementos tomados aisladamente, pues el estudiante ha de ser consciente del cambio semántico que ha experimentado la combinación de palabras y de que ha dado lugar al significado idiomático de la locución.

La cuarta y última característica se refiere a la presencia de referencias culturales propias de la tradición española en las locuciones que configuran el corpus de esta investigación empírica. Es sabido que el origen de muchos fraseologismos se sitúa en determinados aspectos culturales, tradiciones o leyendas propias de una comunidad cultural, los cuales, junto con un proceso de cambio semántico, propician la formación de unidades fraseológicas con un significado idiomático (Corpas Pastor 1996: 121-125). Esta característica, en cierto modo, convierte a las locuciones que la poseen en el reflejo de las particularidades culturales de la comunidad lingüística a la que pertenecen. En la tabla, el símbolo “+” indica la existencia de este componente cultural en las locuciones  *echar los tejos*, *irse por los cerros de Úbeda* y *pelar la pava* (ver su análisis cognitivo en § 3.2.3.1), mientras que el símbolo “-”, como es lógico, se refiere a la no existencia de tal característica en las demás locuciones.

Los dos grupos, X e Y, incluyen locuciones que no son transparentes desde un punto de vista semántico, no mantienen congruencia formal ni conceptual respecto a sus equivalentes en inglés, no cuentan con la presencia de elementos culturales propios de la tradición española y o bien están compuestas por elementos léxicos poco frecuentes en español (*pegar la hebra* y *sacarse de la manga*, en el par 1) o bien su configuración léxica combina la presencia de palabras frecuentes y poco frecuentes (*mentar la soga en casa del ahorcado* y *sacar con sacacorchos*, en el par 2). En ambos grupos también hay locuciones que se distinguen de las anteriores por mantener congruencia conceptual respecto a sus equivalentes ingleses (en el par 3, *correr un tupido velo* y *devolver la pelota*, respecto a *to draw a veil over sth* y *to give as good as one gets*; y en el par 4,

*volverse atrás* y *gastar saliva*, respecto a *to back out* y *to waste one's breath*); por estar formadas por elementos léxicos frecuentes y, posiblemente, conocidos por los participantes en el experimento (*dar cuerda* y *echar balones fuera*, en el par 5); o por originarse a partir de tradiciones e historias de la cultura española (*echar los tejos* e *irse por los cerros de Úbeda*, en el par 6), aunque poseen la misma base metafórica que sus equivalentes ingleses (*to make a play* y *to go off at a tangent*, respectivamente), como se ha comprobado en el análisis contrastivo (§ 3.3.3.3.). También tiene un origen cultural marcado la locución *pelar la pava* (par 7), que se diferencia de *pasar por las narices*, locución que presenta congruencia conceptual con su equivalente inglés *to keep rubbing my nose in it* y está formada por un léxico frecuente, pero no posee elementos específicos referentes a la cultura española.

En el estudio también se incluyen locuciones transparentes, nuevamente distribuidas de manera equilibrada en los dos grupos. Algunas están constituidas por elementos léxicos frecuentes y se muestran congruentes con sus equivalentes ingleses solo en el nivel conceptual, como las locuciones del par 8 (*medir las palabras* y *decir una cosa por otra*; en inglés, *to choose one's words carefully* y *to say one thing but mean another*, respectivamente), o tanto en el nivel conceptual como en el formal, como la locución *tener en la punta de la lengua* (en inglés, *to have on the tip of one's tongue*), en el par 10. Otras están también formadas por palabras frecuentes, pero no presentan congruencia de ningún tipo con respecto a sus equivalentes, como *no tener pelos en la lengua* (par 9), que, en inglés, se corresponde con la locución *not to mince one's words*. También las hay que están formadas por algunos vocablos frecuentes y otros menos frecuentes, posiblemente, no conocidos por los participantes, como *quitar* en la locución *quitar la palabra de la boca* (par 10) y *tapar* en la locución *tapar la boca* (par 9)<sup>453</sup>, locución, esta última, que además no presentan congruencia con su equivalente inglés *to keep sb quiet*.

A lo expuesto cabe añadir una última consideración. Hemos decidido excluir locuciones que pueden considerarse totalmente motivadas, esto es, no idiomáticas, por presentar un grado elevado de transparencia semántica, estar compuestas por unidades

---

<sup>453</sup> Los verbos *quitar* y *tapar* no figuran entre las 5000 formas más frecuentes del español, según el Listado de frecuencias del CREA, de ahí que pueda pensarse que el número de veces que los participantes se han encontrado anteriormente con estos vocablos no haya sido significativo, que estos verbos no formen parte del léxico aprendido y, por lo tanto, que les resulten desconocidos cuando se les presentan como parte de las locuciones *quitar la palabra de la boca* y *tapar la boca*.

léxicas frecuentes en español y poseer un equivalente total en la lengua materna de los participantes. De esta manera se suprime la posibilidad de que, si los participantes dan una respuesta correcta sobre estas locuciones, esta sea producto de una asociación directa con la forma inglesa, en lugar de reflejo de un aprendizaje real. La única excepción es la locución *tener en la punta de la lengua*, pues, aunque el sustantivo *punta* figura entre las 5000 formas más frecuentes del español, es posible que los estudiantes no sean capaces de identificarlo como equivalente de *tip* en inglés, ya que se trata de una palabra polisémica, y que, por lo tanto, si recuperan correctamente el significado de la locución, esto no se produzca por haberla asociado automáticamente con la forma inglesa, sino por haberla aprendido previamente.

Queda explicado, pues, que las locuciones objeto de aprendizaje en la parte experimental de esta investigación poseen características variadas y se distribuyen de manera equilibrada en dos conjuntos de tal modo que ambos son homogéneos. Esta distribución posibilita llevar a cabo una reflexión fundamentada acerca del tipo de intervención pedagógica que mejores resultados ofrece para enseñar unidades fraseológicas con unas determinadas características. En consecuencia, permite ofrecer una respuesta precisa y fiable a la segunda pregunta planteada como punto de partida del experimento, a pesar de las limitaciones que se derivan de un estudio experimental a pequeña escala.

#### **4.3.3.4. Procedimiento**

La prueba empírica se desarrolla en dos sesiones diferentes, durante el transcurso de la última semana del mes de septiembre y la primera del mes de octubre del año 2018. Los participantes se citan de manera individual o en parejas, según sus preferencias, fuera del horario de clase en una de las salas de trabajo del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la Universidad de Alcalá. Estas salas cuentan con un equipamiento completo que, entre otros elementos, incluye una pantalla táctil interactiva que utilizamos para exponer la presentación de las locuciones durante la intervención pedagógica. La lengua que se emplea prácticamente durante todo el tiempo que dura del experimento es el inglés, la lengua materna de los participantes, salvo algunas cuestiones puntuales que se indican en español. El material utilizado: los formularios, las pruebas y la presentación en PowerPoint, también están en inglés. El principal motivo de esta decisión metodológica, reforzada por algunas investigaciones

previas (Atkinson 1987; Butzkamm 2003; Cook 2001; Paradowski 2007), responde a la voluntad de facilitar el aprendizaje de las locuciones españolas y evitar cualquier distracción o dificultad que pueda estar provocada por el uso de la lengua extranjera.

Desde el principio, los participantes son informados de la existencia de dos sesiones y de la duración aproximada de cada una de ellas. Se les invita a aprender un conjunto de locuciones españolas mediante dos propuestas didácticas diferentes, pero, en ningún momento, se les anuncia la existencia de las dos pruebas de evaluación que, tras la intervención pedagógica, medirán su nivel de adquisición de las locuciones presentadas. Con esta decisión, se pretenden reducir las posibilidades de que la actuación de los participantes se vea condicionada por saber que van a ser evaluados y de que, al mismo tiempo, intenten aprender por ellos mismos las locuciones que se les han presentado, lo que podría desvirtuar los resultados del estudio.

La primera sesión tiene una duración aproximada de 70 minutos por participante o pareja y se compone de tres fases, precedidas por una presentación en la que los participantes completan dos formularios: en uno indican sus datos personales y académicos (ver Anexo IV), y en el otro autorizan la grabación de sus intervenciones orales para usarse exclusivamente con fines de investigación (ver Anexo V). Tal como se explica a continuación, las tres fases de la primera sesión incluyen una prueba previa que debe realizarse de forma individual en un máximo de 10 minutos (ver Anexo VI); la intervención pedagógica, que dura unos 40 minutos, tiempo en que los participantes aprenden las locuciones mediante las dos metodologías de enseñanza que se ponen a prueba (ver Anexos VII y VIII); y, por último, la primera prueba de evaluación, que debe ser completada individualmente en un máximo de 20 minutos (ver Anexo IX). La segunda sesión, que tiene lugar una semana después, consiste únicamente en una segunda prueba de evaluación (ver Anexo X), prácticamente idéntica a la anterior, que, de nuevo, debe completarse de forma individual en un límite de tiempo de 20 minutos.

Seguidamente, se explica con detalle en qué consiste cada una de las fases del estudio experimental que acabamos de esbozar, recogido de manera esquemática en la tabla siguiente.

	<b>PARTICIPANTES GRUPO A</b>	<b>PARTICIPANTES GRUPO B</b>
<b>Semana 1</b>	- Prueba previa (10 minutos)	- Prueba previa (10 minutos)
	Intervención pedagógica (40 minutos): - Condición experimental: grupo locuciones X - Condición de comparación: grupo locuciones Y	Intervención pedagógica (40 minutos): - Condición de comparación: grupo locuciones X - Condición experimental: grupo locuciones Y
	- Prueba inmediata de evaluación (20 minutos)	- Prueba inmediata de evaluación (20 minutos)
<b>Semana 2</b>	- Prueba posterior de evaluación (20 minutos)	- Prueba posterior de evaluación (20 minutos)

Tabla 6. *Planificación temporal del desarrollo de la prueba empírica*

- **Prueba previa**

En la primera sesión, antes de iniciar la fase de la intervención pedagógica, los participantes realizan una prueba previa que mide su nivel de conocimiento de las locuciones que, seguidamente, se van a aprender. En esta prueba se incluyen las veinte locuciones seleccionadas para el estudio, acompañadas de las dos preguntas siguientes, que deben responderse para cada locución: *For each idiom, complete the table below. Have you seen this idiom before? Write YES or NO accordingly. If your answer to the previous question is YES, what does the idiom mean? If your answer is NO, leave it blank* (ver Anexo VI).

Esta prueba se plantea con el objetivo de comprobar si los participantes conocen de antemano alguna de las locuciones propuestas, de manera que, posteriormente, en las pruebas de evaluación puedan excluirse las respuestas que se ofrezcan sobre las locuciones que ya se conocían. Esta es una manera de garantizar, en la medida de lo posible, que los resultados muestran un aprendizaje real, producto de las intervenciones pedagógicas que se llevan a cabo en esta investigación empírica. Esta prueba, igual que las dos posteriores, se reparte impresa en papel a cada uno de los participantes y debe realizarse de manera individual.

- **Intervención pedagógica**

Inmediatamente después de la prueba previa, se lleva a cabo la fase de la intervención pedagógica y con ella la enseñanza de las locuciones propiamente dicha. Cada

participante se asigna a un grupo distinto, A o B<sup>454</sup>, con el objetivo de que ambos grupos –y, por tanto, todos los participantes– aprendan las locuciones mediante las dos metodologías que se proponen. La diferencia entre los grupos de participantes se encuentra en las locuciones concretas, clasificadas en los conjuntos X e Y, que cada grupo aprende siguiendo la condicional experimental y la de comparación.

Con este diseño, se intenta descartar la posibilidad de que la variable relacionada con los participantes influya en los resultados obtenidos, pues queda compensada, como ya se ha indicado anteriormente (§ 4.3.3.2.). También se compensa el orden en que se desarrollan las dos intervenciones pedagógicas. De esta manera, los participantes del grupo A están sujetos, primero, a la condición experimental para aprender las locuciones del grupo X y después, a la condición de comparación, cuando aprenden las locuciones del grupo Y. Por su parte, los participantes del grupo B, primeramente, llevan a cabo las tareas de la condición de comparación, cuando aprenden las locuciones del grupo X, y, a continuación, las de la condición experimental, esta vez, con las locuciones del grupo Y. Este diseño contrabalanceado se identifica con el denominado *across subjects counterbalancing*, que, tal como se ha indicado, implica que todos los participantes reciben los distintos tratamientos examinados en un orden diferente para controlar un posible efecto del orden de los tratamientos.

	<b>PARTICIPANTES GRUPO A</b>	<b>PARTICIPANTES GRUPO B</b>
Grupo locuciones X	<i>Condición experimental</i>	<i>Condición de comparación</i>
Grupo locuciones Y	<i>Condición de comparación</i>	<i>Condición experimental</i>

Tabla 7. *Diseño experimental contrabalanceado*

Llegados a este punto de la exposición, pasamos a especificar en qué consiste cada uno de los dos planteamientos pedagógicos que se ponen a prueba para llevar a cabo la enseñanza de las locuciones. Por una parte, la condición experimental propone una intervención pedagógica, basada en la Lingüística cognitiva, orientada a trabajar la motivación semántica de las locuciones. Con el apoyo de una presentación proyectada en una pantalla digital, el procedimiento de la condición experimental consiste en las siguientes tareas: primero, se muestra la locución; a continuación, se aporta su traducción literal en inglés y su significado idiomático; seguidamente, se invita a los

---

<sup>454</sup> Para poder llevar a cabo la intervención pedagógica satisfactoriamente, los estudiantes que participan en parejas se asignan al mismo grupo.



participantes a que reflexionen durante aproximadamente 1 minuto sobre el posible motivo que justifica su significado; y, finalmente, se ofrece una explicación sobre su motivación semántica. Cuando se trabaja con locuciones que presentan referencias culturales, esta explicación se acompaña con información sobre el origen etimológico de la locución y se relaciona con el significado fraseológico, lo que ayuda a restablecer el vínculo motivacional. Por otra parte, la condición de comparación plantea una intervención pedagógica que, como ya se ha adelantado, no se corresponde con una metodología de enseñanza cognitiva. Se compone de estas tareas: primero, se muestra la locución; después, se añade su traducción literal en inglés; a continuación, se invita al estudiante a que adivine el significado de la locución española, durante un periodo de tiempo de 1 minuto aproximadamente; y, por último, se aporta el significado correcto, acompañado de un ejemplo de uso en el que aparece la locución.

En el diseño de las dos condiciones se ha tenido especialmente presente que las tareas que las componen estén lo más equilibradas posible. Como se ha indicado en el apartado 4.2.9. de este capítulo, uno de los mayores problemas en este tipo de investigaciones empíricas se relaciona con la cantidad y la calidad de la información que reciben los participantes de la condición de comparación, pues tiende a ser insuficiente respecto a la condición experimental y crea un desequilibrio que, en cierto modo, puede llegar a convertir en cuestionables los resultados que se obtienen. Con la intención de que esta contrariedad no se extienda al presente estudio y sus resultados sean lo más precisos posible, se ha intentado crear un diseño equitativo de las dos condiciones, con independencia de las diferencias que, necesariamente, las distingue.

En esta fase, dedicada a la intervención pedagógica, la información se proyecta en una pantalla digital táctil, a partir de dos presentaciones de PowerPoint, diseñadas en función del grupo de participantes. El tiempo dedicado a cada locución está controlado de manera que se ajuste a los dos minutos establecidos. Cada presentación incluye, por una parte, dos diapositivas con las instrucciones necesarias para realizar la tarea y, por otra parte, veinte diapositivas donde se presentan, una por una, las veinte locuciones objeto de aprendizaje, junto con toda la información pertinente en cada condición. Se utilizan transparencias con el fondo de color azul o blanco y las letras azules o negras, de un tamaño de 40 pt. y 28 pt. El Anexo VII incluye el material que se utiliza con los participantes del grupo A, que, como ha quedado indicado, aprenden las locuciones del

grupo X mediante la condición experimental y las del grupo Y, mediante la condición de comparación. El Anexo VIII contiene el material de los participantes del grupo B, que aprenden las locuciones mediante las condiciones en el orden invertido.

Cada participante recibe, además, una hoja en blanco para que tome nota de la información que le parece más relevante sobre las locuciones que aparecen en las diapositivas. Las hojas, con el nombre de cada participante, se recogen al finalizar la sesión para asegurarse de que no se quedan con ellas y no tienen la opción de consultarlas mientras realizan la prueba inmediata de evaluación ni durante el tiempo que transcurre hasta la segunda sesión. Las intervenciones de los participantes en lo que dura la fase de la presentación de las locuciones son registradas con una grabadora de voz, con su permiso, solicitado previamente. La información que se recoge, en particular las reflexiones sobre la motivación de las locuciones (en la condición experimental) y las hipótesis sobre sus posibles significados (en la condición de comparación), son de gran utilidad para analizar los resultados que se obtienen en las pruebas de evaluación.

- **Prueba inmediata de evaluación**

Inmediatamente después de la intervención pedagógica, en la misma sesión, los participantes realizan una primera prueba de evaluación para comprobar las locuciones que son capaces de recordar (ver Anexo IX). Esta tarea es prácticamente idéntica a la prueba previa; se centra en evaluar exclusivamente el conocimiento receptivo y, para cada locución, los participantes han de realizar esta tarea: *For each idiom, complete the table below. What does it mean? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English.* Como hemos señalado, el tiempo máximo para realizar la prueba se establece en 20 minutos.

Al final de esta prueba se incluye, además, una pregunta adicional: *Which treatment do you prefer to learn Spanish idioms: guessing the meaning of the idiom or guessing the reason behind the meaning? Please provide at least one reason for your preference.* Las respuestas a esta cuestión, si bien no influyen directamente en los resultados del estudio, permiten conocer cuáles son las preferencias de los participantes a la hora de aprender las locuciones del español. Además, su análisis puede servir de orientación para llevar a cabo una interpretación más precisa y detallada de los

resultados de aprendizaje de cada participante, una tarea que no desarrollamos en esta ocasión y, por lo tanto, queda como una posible investigación futura (§ 4.3.3.9.).

- **Prueba posterior de evaluación**

Tras el transcurso de un espacio temporal de una semana, los participantes acuden a la segunda sesión y, sin haber sido informados de ello previamente, se les propone realizar la segunda prueba de evaluación (ver Anexo X). Nuevamente, esta tarea, muy similar a la prueba previa y a la prueba inmediata, se centra en el conocimiento receptivo de los participantes, quienes, en un tiempo máximo de 20 minutos, han de responder, para cada locución, estas cuestiones: *For each idiom, complete the table below. Have you come across this idiom since class last week? Write YES or NO accordingly. What does it mean? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English, regardless of your answer to the previous question.*

Tras la realización de la prueba, el estudio se da por terminado y se despide a los participantes. Todos ellos reciben un certificado de participación por su colaboración en esta parte de la investigación.

#### **4.3.3.5. Criterios de evaluación**

Con el propósito de evaluar de forma rigurosa y coherente las pruebas que han realizado los participantes, se establecen unos criterios de corrección que distinguen tres posibles puntuaciones en función de la adecuación de la respuesta que aporta el estudiante:

- **Significado totalmente correcto.** Se califica con 1 punto la descripción exacta del significado de la locución o la aportación del equivalente correcto en la lengua materna.
- **Significado parcialmente correcto o relacionado.** Se califica con 0,5 puntos la descripción parcial o aproximada del significado de la locución propuesta; esta calificación corresponde al caso en que, si bien se menciona algún aspecto relacionado con el significado de la unidad, este no se recoge de manera precisa.
- **Significado incorrecto o respuesta en blanco.** Se califica con 0 puntos la descripción de un significado totalmente diferente al de la locución propuesta o una respuesta en blanco. En los casos en que la respuesta no es correcta,

además, se distingue si se trata de una referencia cruzada con el significado de otras locuciones que se han aprendido o si el significado que se aporta corresponde a la lectura literal de la combinación de palabras que componen la locución.

El proceso de corrección de las pruebas se ha llevado a cabo, además de por la autora, por un evaluador externo, con el objetivo de garantizar un mayor grado de fiabilidad en los resultados obtenidos (*inter-rater reliability*). En este proceso, se han tenido en cuenta, por un lado, los criterios de evaluación que se acaban de señalar y, por otro lado, una especie de rúbrica de evaluación que recoge las locuciones ordenadas alfabéticamente, acompañadas de una respuesta modelo y, cuando corresponde, de ejemplos de respuestas parcialmente correctas y respuestas incorrectas, junto con la puntuación asignada a cada una de ellas (ver más adelante Tabla 8)<sup>455</sup>.

Más concretamente, para cada locución, se aporta una respuesta modelo, destacada en negrita, que ha sido diseñada a partir de las explicaciones que los participantes recibieron en las diapositivas durante la intervención pedagógica (ver Anexos VII y VIII). La respuesta modelo se corresponde, así pues, bien con la definición de la locución en lengua inglesa, bien con su equivalente de traducción inglés<sup>456</sup>. Además de esta respuesta, se incluyen otras respuestas ofrecidas por los participantes e igualmente correctas, que también se califican con 1 punto.

No en todas las locuciones, sino en aquellas que han demostrado suscitar ciertos problemas de aprendizaje, se plantean también respuestas posibles, esto es, ejemplos de respuestas incompletas o relacionadas –por las que se obtienen 0,5 puntos– y de respuestas incorrectas –que se califican con 0 puntos–. Se trata de respuestas que se han registrado en varias ocasiones, a pesar de no ser totalmente correctas, o sobre las que hemos considerado que su evaluación puede plantear ciertas confusiones. Salvo un par de excepciones, todas las respuestas modelo y los ejemplos de respuestas posibles que aportamos están en lengua inglesa, por tratarse del idioma que se utilizó en el diseño y

---

<sup>455</sup> El Anexo XI recoge dos pruebas inmediatas de evaluación y dos pruebas posteriores de evaluación realizadas por cuatro participantes, donde pueden comprobarse las respuestas concretas que dan estos estudiantes para cada locución en ambas pruebas.

<sup>456</sup> Las definiciones de las locuciones que se incluyen en los materiales fueron tomadas del diccionario DILEA y se tradujeron, posteriormente, al inglés. Los equivalentes de traducción se obtuvieron del corpus bilingüe de locuciones que se presenta en el capítulo 3 de esta tesis.

el desarrollo de la propuesta didáctica, así como en la realización de las pruebas de evaluación.

En la creación de esta rúbrica de evaluación, es decir, en el proceso de asignar una determinada puntuación a las respuestas tomadas como ejemplo han participado, además de la autora, otro evaluador externo distinto al que corrigió las pruebas. Esta tarea se ha llevado a cabo aplicando los criterios de evaluación previamente establecidos a las locuciones objeto de aprendizaje, con el fin de sistematizar las respuestas ofrecidas por los participantes. El objetivo último es intentar cubrir la necesidad de contar con una guía coherente que facilite el proceso de corrección, especialmente, de locuciones que tienen significados similares o presentan una definición rica en matices y connotaciones cuya reproducción exacta por parte de los estudiantes puede resultar compleja. En este sentido, cuando se analizan los resultados que obtienen los participantes en el aprendizaje de las locuciones (§ 4.3.3.6.), contabilizamos tanto las respuestas correctas como las parcialmente correctas, con la puntuación que cada una lleva asignada, 1 y 0,5 puntos, respectivamente.

A esto cabe añadir dos decisiones tomadas en relación con la evaluación de un tipo de respuestas concretas. Por un lado, en los casos en que el participante ofrece el significado literal, acompañado del significado idiomático, se evalúa este último, de acuerdo con los criterios establecidos. Por otro lado, cuando el participante anota más de una respuesta posible, se evalúa la que, teniendo en cuenta los criterios de evaluación, se califica con una puntuación más alta.

LOCUCIÓN	PUNTOS	CRITERIOS
<i>correr un tupido velo</i>	1	<b>To avoid discussing something unpleasant or inappropriate.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To avoid talking about something.</li> <li>- To avoid discussing a topic.</li> <li>- To not talk about something.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To change the subject.</li> <li>- To cover up something to not talk about it.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To cover a subject.</li> </ul>

<i>dar cuerda</i>	1	<b>To encourage somebody to talk about what they wish to talk about.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To encourage somebody to speak.</li> <li>- To give somebody the chance to speak.</li> <li>- To let / allow somebody speak<sup>457</sup>.</li> </ul>
<i>decir una cosa por otra</i>	1	<b>To lie.</b>
<i>devolver la pelota</i>	1	<b>To reply to the other person in a similar way.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To give the same attitude to somebody.</li> <li>- To respond to somebody in the same manner or in a similar way.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To reply to somebody.</li> <li>- To reply saying the same.</li> <li>- To say something similar.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To keep a conversation going.</li> <li>- To talk back and forth.</li> </ul>
<i>echar balones fuera</i>	1	<b>To avoid facing a compromising situation.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To not talk about something compromising.</li> <li>- To avoid a topic.</li> <li>- To not speak about something.</li> <li>- To not want to speak about something.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To get out of a conversation / to get rid of the conversation.</li> <li>- To get off the subject.</li> <li>- To change the topic.</li> <li>- To stop talking about something.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To cast a line for a conversation.</li> </ul>
<i>echar los tejos</i>	1	<b>To proclaim your love to your loved one.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To profess love.</li> <li>- To flirt.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enamorar a alguien<sup>458</sup>.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To talk to somebody that you love.</li> <li>- To start a conversation<sup>459</sup>.</li> </ul>
<i>gastar saliva</i>	1	<b>To speak meaninglessly.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To waste one's breath.</li> <li>- To waste one's words.</li> <li>- A waste of speaking.</li> <li>- To waste time saying things that nobody listens</li> </ul>

<sup>457</sup> Esta respuesta también se considera correcta, si se tiene en cuenta el significado que registra el DILEA para la locución *dar cuerda*, como 'dejar hablar a una persona o animarle a hablar de lo que desea'.

<sup>458</sup> Este ejemplo de respuesta aparece en español porque se ha tomado directamente de una de las respuestas ofrecidas por un participante que utilizó esta lengua. La circunstancia es análoga en los ejemplos de respuesta "no tener cuidado al hablar" y "decir cualquier cosa", en relación con la locución *tener en la punta de la lengua*.

<sup>459</sup> Generalmente, cuando una persona echa los tejos a otra, inicia una conversación con ella; sin embargo, esta última circunstancia no se corresponde con el significado de la locución y, por este motivo, se obtiene una puntuación de 0.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>to.</li> <li>- To talk while nobody is listening to.</li> <li>- To waste time talking.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To waste time.</li> <li>- Respuestas en las que la definición o el equivalente de traducción se aportan en la forma negativa.</li> </ul>
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	1	<b>To get off the subject.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To change the subject.</li> <li>- To talk of something different.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To avoid a subject.</li> <li>- To not talk about something.</li> <li>- To talk around the topic.</li> <li>- To not go straight to the point.</li> <li>- To not say things directly but going around.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To hide or avoid something.</li> </ul>
<i>medir las palabras</i>	1	<b>To speak carefully.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To watch what one says.</li> <li>- To choose one's words carefully.</li> <li>- To measure one's words.</li> </ul>
<i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	1	<b>To talk about something that may be annoying or offensive.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To bring up something that you acknowledge to be rude or offensive.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuestas en las que la definición o el equivalente de traducción se aportan en la forma negativa.</li> </ul>
<i>no tener pelos en la lengua</i>	1	<b>Not to mince words.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To speak freely and clearly.</li> <li>- To not have a filter / to speak unfiltered.</li> <li>- To say things without holding back.</li> <li>- To not hesitate to speak one's mind.</li> <li>- To be direct.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tener cuidado al hablar.</li> <li>- To get straight to the point.</li> <li>- To not hesitate to speak.</li> <li>- To speak clearly, without distractions.</li> <li>- If you don't have hair on your tongue, you will say anything.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decir cualquier cosa.</li> </ul>
<i>pasar por las narices</i>	1	<b>To repeat something insistently to annoy somebody.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To annoy somebody by saying something repeatedly.</li> <li>- To rub it in their noses</li> </ul>

	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To brag/to boast<sup>460</sup>.</li> <li>- To say something to annoy somebody.</li> <li>- To annoy or irritate somebody.</li> <li>- To annoy somebody continuously.</li> </ul>
<i>pegar la hebra</i>	1	<b>To start a conversation.</b>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To join a conversation.</li> <li>- Two people joining a conversation together.</li> </ul>
<i>pelar la pava</i>	1	<b>To chat with your loved one.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To talk to someone that you love.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To spend time with your boyfriend or girlfriend.</li> <li>- To flirt.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To talk to a friend.</li> </ul>
<i>quitar la palabra de la boca</i>	1	<b>To interrupt or stop somebody while speaking</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To say what the other person was about to say<sup>461</sup>.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To talk over somebody.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To stop speaking.</li> <li>- To quit the word of your mouth.</li> </ul>
<i>sacar con sacacorchos</i>	1	<b>To struggle to make somebody speak.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To get somebody to speak.</li> <li>- To try to make somebody talk.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To have difficulties in bringing something up.</li> </ul>
<i>sacarse de la manga</i>	1	<b>To say something surprising or original.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To say or do something unexpected.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To surprise everybody.</li> <li>- To have a surprise.</li> <li>- To create something original.</li> </ul>
<i>tapar la boca</i>	1	<b>To shut somebody up.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To stop somebody from talking.</li> </ul>
	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To cover your mouth.</li> <li>- To stop talking.</li> <li>- To be quiet.</li> </ul>
<i>tener en la punta de la lengua</i>	1	<b>To be about to say something.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On the tip of one's tongue.</li> </ul>
<i>volverse atrás</i>	1	<b>To retract your comments or opinions.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To take back one's words or opinions.</li> <li>- To change your opinion or argument.</li> <li>- To take back.</li> </ul>
	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To regret what is said.</li> <li>- To revisit or reform one's words.</li> </ul>

<sup>460</sup> Esta respuesta se considera parcialmente correcta porque no es infrecuente utilizar esta locución en contextos en que una persona repite continuamente algo, para presumir o alardear de ello. Con esta explicación se completó oralmente la presentación de la locución durante la intervención pedagógica.

<sup>461</sup> Esta es otra acepción posible de la locución *quitar la palabra de la boca*.



	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To come back to a point.</li> <li>- To go back on what one said.</li> <li>- To return to a previous conversation.</li> <li>- To turn back.</li> </ul>
--	---	--

Tabla 8. *Respuestas modelo y ejemplos de respuestas posibles, acompañadas de la puntuación asignada*

#### 4.3.3.6. Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados que se obtienen del análisis de las pruebas que componen el estudio empírico desarrollado. Concretamente, se evalúa el progreso entre la prueba previa y la prueba inmediata de evaluación, y entre la prueba previa y la prueba posterior de evaluación, de manera que las locuciones que los participantes conocían de antemano se descartan y no se tienen en cuenta, con el fin de responder las preguntas de investigación que nos planteamos (§ 4.3.3.1.). En relación con esta decisión, los datos que se presentan en el análisis de los resultados corresponden a los promedios, en porcentajes, que representan el conocimiento adquirido por los participantes, sujetos a las dos condiciones que se examinan: la condición experimental y la condición de comparación. Asimismo, el análisis se desarrolla desde dos perspectivas: una que examina los resultados que obtiene cada estudiante según el tratamiento pedagógico que recibe y otra que aborda los resultados que registra cada locución, también en función del tratamiento mediante el que se aprende.

Antes de proceder a la presentación de los resultados, conviene destacar que la aplicación de distintos test de normalidad revela que, desde la perspectiva que aborda los resultados de cada estudiante, los datos de la prueba previa y la prueba posterior de evaluación siguen una distribución normal en las dos condiciones. Los datos de la prueba inmediata de evaluación, en cambio, solo siguen una distribución normal en la condición de comparación, cuando se aprenden las locuciones tanto del conjunto X como Y; en la condición experimental, los datos no muestran una distribución normal cuando se aprenden las locuciones del conjunto Y. Desde el punto de vista de los resultados para cada locución individual, los datos relativos a las locuciones aprendidas mediante las dos condiciones en las dos pruebas de evaluación sí siguen una distribución normal, excepto cuando las locuciones de X se aprenden mediante la condición experimental en la prueba posterior de evaluación.

Tampoco muestran una distribución normal, en ninguna de las dos pruebas de evaluación, una parte de los datos que reflejan la interacción que se produce entre los resultados de los participantes, cuando aprenden las locuciones de los conjuntos X e Y en cada condición, y las características de estas locuciones (definidas en § 4.3.3.3.). La distribución de los resultados que se registran para cada locución particular en relación con las características que la definen tampoco es normal en algunos casos. Debido a esta disparidad en la normalidad de la distribución de los datos, decidimos utilizar en todo el análisis test no paramétricos.

Por su parte, se ha aplicado el test de Mann Whitney-U en dos sentidos: por un lado, se ha relacionado el grupo A cuando aprende las locuciones de X con el grupo B cuando aprende las locuciones de Y, estando ambos grupos sujetos a la condición experimental; por otro lado, se ha relacionado el grupo A cuando aprende las locuciones de Y y el grupo B cuando aprende las locuciones de X, en este caso estando sujetos a la condición de comparación. Los resultados de estos test demuestran, para las dos pruebas de evaluación, que los dos grupos de participantes y los dos conjuntos de locuciones pueden tomarse como equivalentes y, por lo tanto, es posible analizar el proceso aprendizaje de los dos grupos, A y B, conjuntamente, cuando aprenden tanto las locuciones de X como las de Y, en función de la condición a la que están sujetos.

Concretamente, se demuestra una falta de significancia estadística entre los grupos de participantes y entre las agrupaciones de locuciones, que se corresponde con un  $p = 0.532$  y un  $p = 0.078$ , cuando los participantes aprenden las locuciones en la condición experimental y de comparación, respectivamente, en la prueba inmediata de evaluación; y con un  $p = 0.706$  en la condición experimental y un  $p = 0.425$  en la condición de comparación, en la prueba posterior. Estos datos permiten, como se acaba de indicar, que los dos grupos de participantes A y B y los dos conjuntos de locuciones X e Y se examinen de forma unitaria, en las dos condiciones. No obstante, debe tenerse presente que la diferencia entre los participantes A y B y las locuciones de X e Y, en relación con la condición de comparación, es bastante pronunciada en la prueba inmediata de evaluación ( $p = 0.078$ ), aunque no sea significativa, lo que da lugar a una serie de suposiciones que se exponen en el apartado siguiente, dedicado a la discusión de los resultados (§ 4.3.3.7.).

## A. Cuestiones preliminares a la primera pregunta de investigación

La prueba previa demuestra que el número de locuciones que los participantes conocían antes de la intervención pedagógica era muy bajo, pues de las 640 respuestas que, en total, ofrecen sobre el significado de las locuciones propuestas, únicamente 11 de ellas muestran que se conoce la unidad, lo que representa un promedio del 1.72. Este dato contrasta con los resultados obtenidos en la prueba de evaluación realizada inmediatamente después de la intervención pedagógica, donde la media obtenida al sumar las respuestas correctas y parcialmente correctas asciende al 59.69, y en la prueba de evaluación llevada a cabo una semana más tarde, con una media del 41.82. Quedando excluidas las locuciones conocidas, en la prueba de evaluación inmediata, se contabilizan 344 respuestas correctas y 58 parcialmente correctas, y en la prueba posterior, 219 respuestas correctas y 50 parcialmente correctas. En esta última prueba, el número de respuestas totales es de 600, en vez de 640, debido a que dos participantes del grupo A no la realizan. Estos datos quedan recogidos en la Tabla 9 y la Tabla 10, además de los promedios mínimos y máximos que se obtienen en cada una de las tres pruebas.

A pesar de la pérdida de conocimiento que se produce entre las dos pruebas de evaluación, el test de Wilcoxon aplicado a los resultados de la prueba previa y la prueba inmediata, por un lado, y la prueba previa y la prueba posterior, por otro lado, demuestra que el número de locuciones que se aprenden es realmente significativo para todos los participantes independientemente del tratamiento ( $p = 0.000^{462}$ ), con un efecto grande de ambas intervenciones pedagógicas, tanto en la prueba inmediata ( $d = 3.416$ ) como en la posterior ( $d = 2.845$ ), según el tamaño del efecto de Cohen.

	Mín.	Máx.	Media	Desviación estándar
<b>P. Previa</b>	.00	20.00	1.72	4.56
<b>P. Inmediata</b>	.00	94.00	59.69	22.72
<b>P. Posterior</b>	.00	85.00	41.82	24.60

Tabla 9. Promedios de aprendizaje y promedios mínimos y máximos de todos los participantes en la prueba previa y en las pruebas inmediata y posterior de evaluación

---

<sup>462</sup> En el texto, resaltamos en negrita los valores que corresponden a resultados que son estadísticamente significativos o que están próximos a serlo.

	P. Previa	P. Inmediata	P. Posterior
<b>Respuestas totales</b>	640	640	600
<b>Conocidas inicialmente</b>	11	11	11
<b>Correctas</b>	11	344	219
<b>Parcial. correctas</b>	0	58	50
<b>No conocidas o incorrectas</b>	629	227	320

Tabla 10. *Número de respuestas obtenidas por todos los participantes en la prueba previa y en las pruebas inmediata y posterior de evaluación*

## **B. Primera pregunta de investigación**

Tras esta primera aproximación a los resultados obtenidos antes y después de la implementación de las dos propuestas didácticas que se ponen a prueba, abordamos la primera pregunta de investigación, con el objetivo de comparar la efectividad de un tratamiento pedagógico de inspiración cognitiva, basado en trabajar la motivación semántica de las locuciones (condición experimental), frente a la efectividad de otro tratamiento no cognitivo que invita a adivinar el significado de los fraseologismos (condición de comparación).

Como se desprende de la Tabla 11, los participantes obtienen unos promedios superiores en el aprendizaje de las locuciones propuestas cuando están sujetos a la condición experimental, tanto en la prueba de evaluación administrada inmediatamente después de la intervención pedagógica (EXP<sup>463</sup> 64.09 / COM 55.29) como en la prueba realizada una semana más tarde (EXP 44.31 / COM 39.32). No obstante, la aplicación del test de Mann Whitney-U a los promedios obtenidos en las dos condiciones en cada una de las pruebas de evaluación demuestra que, ni en la prueba inmediata ( $p = 0.154$ ) ni en la posterior ( $p = 0.382$ ), la diferencia entre la condición experimental y de comparación resulta estadísticamente significativa. En ambos casos, el tratamiento tiene un efecto pequeño ( $d = 0.362$  /  $d = 0.227$ ) y la tendencia en favor de la condición experimental se vuelve menos acentuada en el transcurso de una semana. Asimismo, la desviación estándar se muestra menor en la condición señalada, sobre todo en la primera prueba de evaluación, lo que indica que las respuestas de los participantes son ligeramente más homogéneas que las de la otra condición. En la siguiente tabla, además de exponerse la media de los resultados por cada condición en cada una de las dos pruebas, se indican los promedios mínimos y máximos y el número de participantes.

<sup>463</sup> Las abreviaturas EXP y COM se utilizan para designar a la *condición experimental* y a la *condición de comparación*, respectivamente.

	N.º participantes	Mín.	Máx.	Media	Desviación estándar
<b>P. INMEDIATA C. Experimental</b>	32	25.00	90.00	64.09	20.28
<b>P. INMEDIATA C. Comparación</b>	32	.00	94.00	55.29	24.45
<b>P. POSTERIOR C. Experimental</b>	30	.00	85.00	44.31	24.64
<b>P. POSTERIOR C. Comparación</b>	30	.00	81.25	39.32	24.74

Tabla 11. *Promedios de aprendizaje en las pruebas inmediata y posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico*

### B. 1. Análisis por conjuntos de locuciones de X e Y

Una vez que ha sido abordada la cuestión principal que se plantea este estudio empírico, en relación con ella reparamos en el efecto de las dos condiciones cuando se aprenden cada uno de los conjuntos de locuciones establecidos: X e Y. En ambos casos, tal como muestra la Tabla 12, los participantes sujetos a la condición experimental obtienen en la prueba inmediata unos resultados superiores (EXP 61.67 / COM 48.43, en el conjunto de X; EXP 66.24 / COM 63.07, en el conjunto de Y). Sin embargo, la diferencia entre los dos tratamientos no resulta significativa, según la aplicación del test de Mann Whitney-U a los promedios obtenidos en cada condición cuando se aprenden las locuciones de X o Y. En el aprendizaje del conjunto de locuciones de X, se produce un efecto intermedio del tratamiento ( $d = 0.577$ ), con un  $p = 0.116$ , que se vuelve pequeño ( $d = 0.215$ ), cuando se trata del conjunto de Y, con un  $p = 0.544$ .

Conjunto locuciones	Grupo participantes	Condición	Media	Desviación estándar	N.º participantes
<b>X</b>	Grupo A	EXPERIM.	61.67	20.67	15
	Grupo B	COMPARAC.	48.43	25.08	17
		<b>Total</b>	<b>54.64</b>	23.72	32
<b>Y</b>	Grupo B	EXPERIM.	66.24	20.30	17
	Grupo A	COMPARAC.	63.07	21.97	15
		<b>Total</b>	<b>64.75</b>	20.82	32

Tabla 12. *Promedios de aprendizaje en la prueba inmediata de evaluación en función del tratamiento pedagógico y el conjunto de locuciones*

Una semana después, la tendencia en favor de la condición experimental se mantiene únicamente al aprender las locuciones del conjunto X (EXP 45.77 / COM 35.92), donde el tratamiento pedagógico de base cognitiva ejerce un efecto pequeño

sobre los resultados ( $d = 0.422$ ;  $p = 0.257$ ). En el conjunto Y, con unos resultados ligeramente superiores en la condición de comparación (COM 43.79 / EXP 43.19), se pierde el efecto de las instrucciones pedagógicas ( $d = 0.046$ ;  $p = 0.900$ ). Además, no existe apenas diferencia en la desviación estándar de cada condición (ver Tabla 13).

En las dos pruebas de evaluación, independientemente del tratamiento pedagógico que reciben los participantes, se obtienen resultados superiores cuando se aprenden las locuciones del conjunto Y, con una media de 64.75 para el conjunto Y y de 54.64 para el conjunto X, en la prueba inmediata, y una media de 43.45 y 40.19, respectivamente, en la prueba posterior. Como se desprende de las Tablas 12 y 13, la diferencia entre los resultados de los dos conjuntos de locuciones disminuye considerablemente en el transcurso de una semana.

Conjunto locuciones	Grupo participantes	Condición	Media	Desviación estándar	N.º participantes
X	Grupo A	EXPERIM.	45.77	26.45	13
	Grupo B	COMPARAC.	35.92	25.49	17
		<b>Total</b>	<b>40.19</b>	25.93	30
Y	Grupo B	EXPERIM.	43.19	23.93	17
	Grupo A	COMPARAC.	43.79	23.96	13
		<b>Total</b>	<b>43.45</b>	23.53	30

Tabla 13. *Promedios de aprendizaje en la prueba posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico y el conjunto de locuciones*

Además de examinar los resultados de aprendizaje que obtienen los participantes en función de la condición a la que están sujetos, cambiamos de perspectiva para centrar la atención en las locuciones particulares y abordar mediante qué tratamiento pedagógico se aprenden mejor los fraseologismos que se proponen. Desde este punto de vista, los resultados del aprendizaje de las veinte locuciones son superiores cuando se trabajan mediante la propuesta cognitiva, a pesar de que la diferencia no es significativa ni en la prueba inmediata de evaluación ( $p = 0.352$ ) ni en la posterior ( $p = 0.570$ ), según la aplicación del test de Mann Whitney-U al promedio de locuciones aprendidas en cada condición y en cada prueba de evaluación. En la prueba posterior, además de la esperable pérdida parcial del conocimiento adquirido, desaparece el efecto del tratamiento ( $d = 0.18$ ). La Tabla 14 muestra la media de aprendizaje de las veinte locuciones en porcentajes, en función de la condición mediante la que se aprenden,

junto con los promedios mínimos y máximos y la desviación estándar, que siempre resulta ligeramente superior en el tratamiento de comparación.

	N.º locuciones	Mín.	Máx.	Media	Desviación estándar
<b>P. INMEDIATA</b> <b>C. Experimental</b>	20	40.00	93.75	63.93	19.92
<b>P. INMEDIATA</b> <b>C. Comparación</b>	20	17.65	92.31	55.58	22.90
<b>P. POSTERIOR</b> <b>C. Experimental</b>	20	5.88	76.92	44.85	22.88
<b>P. POSTERIOR</b> <b>C. Comparación</b>	20	0.00	81.82	39.99	24.39

Tabla 14. Promedio de locuciones aprendidas en las pruebas inmediata y posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico

Más concretamente, tal como se desprende de la Tabla 15, tanto las locuciones que forman el conjunto X como las del conjunto Y se aprenden de forma más efectiva mediante el tratamiento cognitivo, si bien el test de Mann Whitney-U revela que la diferencia entre las dos condiciones resulta más pronunciada cuando se trata del primer conjunto. Así, en el aprendizaje de las locuciones del conjunto X, se registra una media de 61.69 para la condición experimental, frente a 48.21 para la de comparación, y se produce un efecto pequeño, próximo a ser intermedio, en favor de la condición experimental ( $d = 0.487$ ). Por su parte, en relación con el conjunto Y, aunque los resultados del tratamiento cognitivo son superiores, con promedios de 66.19 (EXP) y 62.96 (COM), el efecto desaparece ( $d = 0.17$ ).

Conjunto locuciones	Grupo participantes	Condición	Media	DE	N.º locuciones
Locuciones X	A	EXPERIM.	61.69	20.79	10
	B	COMPARAC.	48.21	22.11	10
		<b>Total</b>	<b>54.95</b>	22.00	20
Locuciones Y	B	EXPERIM.	66.19	19.83	10
	A	COMPARAC.	62.96	22.32	10
		<b>Total</b>	<b>64.57</b>	20.62	20

Tabla 15. Promedio de locuciones aprendidas en la prueba inmediata de evaluación en función del tratamiento pedagógico y el conjunto de locuciones

Una semana después, en la prueba posterior de evaluación (ver Tabla 16), los promedios de aprendizaje disminuyen y las diferencias entre los dos tratamientos pedagógicos se reducen, con un efecto pequeño del tratamiento en el conjunto X ( $d = 0.414$ ; EXP 45.77 / COM 36.16), que desaparece en el conjunto Y ( $d = 0.017$ ; EXP 43.99

/ COM 43.82). Tomadas las dos condiciones conjuntamente, la Tabla 15 y la Tabla 16 muestran que, desde esta perspectiva, las locuciones de Y también obtienen un promedio superior en las dos pruebas de evaluación.

Conjunto locuciones	Grupo participantes	Condición	Media	DE	N.º locuciones
Locuciones X	A	EXPERIM.	45.77	23.39	10
	B	COMPARAC.	36.16	22.54	10
		<b>Total</b>	<b>40.96</b>	22.89	20
Locuciones Y	B	EXPERIM.	43.99	23.19	10
	A	COMPARAC.	43.82	26.75	10
		<b>Total</b>	<b>43.90</b>	24.37	20

Tabla 16. Promedio de locuciones aprendidas en la prueba posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico y el conjunto de locuciones

### C. Cuestiones preliminares a la segunda pregunta de investigación

En el apartado 4.3.3.3. describimos el proceso de selección de las locuciones objeto de aprendizaje y su clasificación según cuatro propiedades: la transparencia semántica, la congruencia con los equivalentes ingleses, la frecuencia de sus componentes léxicos y la presencia/ausencia de referencias culturales españolas (ver Tabla 5). Teniendo en cuenta estas características de las locuciones, como un factor adicional que puede influir en su aprendizaje, las Tablas 17 y 18 muestran los promedios de aprendizaje de las locuciones según la característica que se tiene en cuenta, en función de la condición a la que están sujetos los participantes, en las pruebas inmediata y posterior de evaluación.

		-Transparencia	+ Transparencia	- Congruencia	-/+ Congruencia	+ Congruencia	- Elementos frecuentes	-/+ Elementos frecuentes	+ Elementos frecuentes	- Referencias culturales	+ Referencias culturales
<b>EXP</b>	<b>Media</b>	<b>57.29</b>	<b>82.29</b>	<b>60.31</b>	<b>57.97</b>	<b>75.00</b>	<b>65.63</b>	<b>60.16</b>	<b>67.97</b>	<b>64.71</b>	<b>56.25</b>
	N.º partic.	32	32	32	32	28	32	32	32	32	32
Gr. A	N.º loc. X	7	3	5	4	1	2	5	3	8	2
Gr. B	N.º loc. Y	7	3	4	5	1	2	4	4	9	1
	DE	21.71	25.38	25.96	31.62	44.10	25.20	23.03	28.07	23.05	33.00
<b>COM</b>	<b>Media</b>	<b>47.10</b>	<b>81.84</b>	<b>47.42</b>	<b>55.47</b>	<b>78.57</b>	<b>46.09</b>	<b>52.50</b>	<b>59.11</b>	<b>55.47</b>	<b>56.25</b>
	N.º partic.	32	32	32	32	28	32	32	32	32	32



Gr. A	N.º loc. Y	7	3	4	5	1	2	4	4	9	1
Gr. B	N.º loc. X	7	3	5	4	1	2	5	3	8	2
	DE	25.06	23.72	28.96	30.42	41.79	32.45	25.98	29.70	23.93	35.92
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>52.19</b>	<b>82.07</b>	<b>53.87</b>	<b>56.72</b>	<b>76.79</b>	<b>55.86</b>	<b>56.33</b>	<b>63.54</b>	<b>60.09</b>	<b>56.25</b>
	N.º partic.	64	64	64	64	56	64	64	64	64	64
	DE	23.82	24.37	28.04	30.81	42.60	30.45	24.66	29.01	23.76	34,21

Tabla 17. *Promedios de aprendizaje en la prueba inmediata de evaluación, en función del tratamiento pedagógico y las características de las locuciones*

		-Transparencia	+ Transparencia	- Congruencia	-/+ Congruencia	+ Congruencia	- Elementos frecuentes	-/+ Elementos frecuentes	+ Elementos frecuentes	- Referencias culturales	+ Referencias culturales
<b>EXP</b>	<b>Media</b>	<b>35.56</b>	<b>65.56</b>	<b>28.33</b>	<b>45.22</b>	<b>71.15</b>	<b>37.57</b>	<b>31.68</b>	<b>60.00</b>	<b>45.02</b>	<b>36.67</b>
	N.º partic.	30	30	30	30	26	30	30	30	30	30
Gr. A	N.º loc. X	7	3	5	4	1	2	5	3	8	2
Gr. B	N.º loc. Y	7	3	4	5	1	2	4	4	9	1
	DE	23.72	35.27	32.15	26.77	45.11	33.88	21.12	33.34	27.86	31.98
<b>COM</b>	<b>Media</b>	<b>30.95</b>	<b>60.00</b>	<b>23.75</b>	<b>41.92</b>	<b>76.92</b>	<b>35.00</b>	<b>40.62</b>	<b>42.92</b>	<b>39.43</b>	<b>39.17</b>
	N.º partic.	30	30	30	30	26	30	30	30	30	30
Gr. B	N.º loc. Y	7	3	4	5	1	2	4	4	9	1
Gr. A	N.º loc. X	7	3	5	4	1	2	5	3	8	2
	DE	23.60	34.35	27.92	28.70	42.97	31.21	24.74	28.58	24.51	36.95
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>33.25</b>	<b>62.78</b>	<b>26.04</b>	<b>43.57</b>	<b>74.04</b>	<b>36.28</b>	<b>36.15</b>	<b>51.46</b>	<b>42.23</b>	<b>37.92</b>
	N.º partic.	60	60	60	60	52	60	60	60	60	60
	DE	23.57	34.63	29.94	27.56	43.71	32.32	23.24	31.97	26.17	34.29

Tabla 18. *Promedios de aprendizaje en la prueba posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico y las características de las locuciones*

El promedio que se obtiene para cada condición, experimental y de comparación, en cada una de las diez categorías, se basa en la adquisición de un número determinado de locuciones de los conjuntos X e Y por parte de los participantes de los dos grupos, A y B. Así, por ejemplo, en la categoría correspondiente a las locuciones

con una congruencia nula respecto a sus equivalentes ingleses, la media para la condición experimental resulta de sumar las respuestas dadas sobre cinco locuciones de X (*pegar la hebra, mentar la soga en casa del ahorcado, dar cuerda, pelar la pava y no tener pelos en la lengua*) por parte de los participantes del grupo A y sobre cuatro locuciones de Y (*sacarse de la manga, sacar con sacacorchos, echar balones fuera y tapar la boca*), por los participantes del grupo B. Para la condición de comparación, se toman las mismas locuciones, claro está, pero, en este caso, son estos últimos participantes quienes aprenden las cinco locuciones de X, sujetos a esta condición, mientras que los participantes del grupo A trabajan la adquisición de las cuatro locuciones de Y. Es importante tener en cuenta que esta circunstancia puede tener algún efecto sobre los resultados, dado que los datos para cada categoría y en cada condición reflejan la actuación de dos grupos de participantes diferentes: A y B, cuando aprenden locuciones distintas: las de X o Y.

Independientemente del tratamiento pedagógico, como se desprende de las Tablas 17 y 18, en las dos pruebas de evaluación, los participantes de ambos grupos adquieren considerablemente mejor:

- las locuciones con un alto grado de transparencia (INM<sup>464</sup> 82.07 / POS 62.78), frente a las no transparentes (INM 52.19 / POS 33.25);
- las locuciones que muestran congruencia total con sus equivalentes de traducción (INM 76.79 / POS 74.04), en contraste con las parcialmente congruentes (INM 56.72 / POS 43.47) y las no congruentes (INM 53.87 / POS 26.04);
- las locuciones cuyos constituyentes son palabras frecuentes (INM 63.54 / POS 51.46), frente a las formadas por palabras poco frecuentes (INM 56.33 / POS 36.15) e infrecuentes (INM 55.86 / POS 36.28);
- y las locuciones que no contienen referencias a la cultura española (INM 60.09 / POS 42.23), respecto a las locuciones que sí incluyen referencias culturales (INM 56.25 / POS 37.92).

Más concretamente, en las dos pruebas de evaluación, los participantes aprenden de manera especialmente satisfactoria las locuciones cuyo significado es transparente y

---

<sup>464</sup> La abreviatura INM designa la *prueba inmediata de evaluación*, mientras que la abreviatura POS se refiere a la *prueba posterior de evaluación*.

las que son congruentes con sus equivalentes de traducción en inglés, categorías para las que se registran los promedios más altos, tal como se comprueba en los datos que acaban de indicarse.

Como era esperable, y como también muestran los promedios expuestos arriba, después de una semana, se produce una pérdida parcial del aprendizaje. Según el test de Wilcoxon, esta pérdida se muestra significativa en todas las categorías de locuciones que hemos descrito, excepto en las locuciones que presentan congruencia total con sus equivalentes ingleses ( $p = 0.470$ ), en las que el trascurso del tiempo no produce ningún efecto ( $d = 0.181$ ). Concretamente, las locuciones con esta característica, *quitar la palabra de la boca* (INM 70.00 / POS 69.64) y *tener en la punta de la lengua* (INM 84.62 / POS 79.17), registran resultados similares en las dos pruebas, lo que indica que los participantes son capaces de recordar su significado después de una semana desde la intervención pedagógica.

#### **D. Segunda pregunta de investigación**

A partir de los datos anteriores, introducimos la segunda pregunta de investigación, que se plantea si las características de las locuciones influyen en la efectividad de la intervención pedagógica tomada como condición experimental y, por lo tanto, si la propuesta didáctica de inspiración cognitiva resulta más apropiada para trabajar las locuciones con unas determinadas propiedades.

Los resultados en la Tabla 17 muestran que, en la prueba inmediata de evaluación, los participantes sujetos a la condición experimental obtienen unos resultados superiores en todas las categorías establecidas, excepto en las locuciones con una congruencia total respecto a sus equivalentes ingleses (EXP 75.00 / COM 78.57) y en las locuciones que contienen referencias culturales a España (tanto EXP como COM 56.25). No obstante, la aplicación del test de Mann Whitney-U a los promedios de cada categoría en cada una de las dos condiciones muestra que la diferencia entre los dos tratamientos no es significativa desde un punto de vista estadístico, excepto en la adquisición de locuciones formadas por palabras que no son frecuentes en español (EXP 65.63 / COM 46.09;  $p = 0.010$ ), con un efecto intermedio del tratamiento ( $d = 0.618$ ). También se registran resultados considerablemente superiores para la condición experimental en el aprendizaje de locuciones que se definen por su falta de

transparencia semántica (EXP 57.29 / COM 47.10;  $p = 0.091$ ;  $d = 0.431$ ) y de congruencia (EXP 60.31 / COM 47.42;  $p = 0.060$ ;  $d = 0.48$ ). En ambos casos, el test de Mann Whitney-U muestra una diferencia entre las dos condiciones bastante marcada; además, se produce un efecto del tratamiento pequeño, muy próximo a ser intermedio.

Por otra parte, si se tienen en cuenta los promedios que representan el aprendizaje de cada locución en concreto (ver Tablas 19 y 20), en general, las locuciones obtienen resultados superiores cuando se aprenden a partir de la propuesta cognitiva, excepto el caso de *mentar la sogá en casa del ahorcado*, *medir las palabras*, *irse por los cerros de Úbeda*, *pasar por las narices* y *tener en la punta de la lengua*, cinco locuciones que, por otra parte, presentan características diferentes entre ellas. Por ejemplo, *medir las palabras* y *tener en la punta de la lengua* se definen como locuciones transparentes, frente al resto, que no son transparentes, además *irse por los cerros de Úbeda* contiene referencias a una leyenda histórica de España, en contraste con las demás (ver Tabla 5 para una caracterización completa de todas las locuciones, § 4.3.3.3.).

CONDICIÓN		<i>pegar la hebra</i>	<i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	<i>correr un tupido velo</i>	<i>volverse atrás</i>	<i>dar cuerda</i>	<i>echar los tejos</i>	<i>pelar la pava</i>	<i>medir las palabras</i>	<i>no tener pelos en la lengua</i>	<i>quitar la palabra de la boca</i>
EXP	<b>Media</b>	<b>40.00</b>	<b>53.33</b>	<b>40.00</b>	<b>86.67</b>	<b>40.00</b>	<b>46.47</b>	<b>86.87</b>	<b>60.00</b>	<b>90.00</b>	<b>73.33</b>
	N.º respue.	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	DE	47.06	48.06	50.71	35.19	50.71	51.64	35.19	50.71	20.70	45.77
COM	<b>Media</b>	<b>17.65</b>	<b>73.53</b>	<b>26.47</b>	<b>61.76</b>	<b>17.65</b>	<b>32.35</b>	<b>55.88</b>	<b>62.50</b>	<b>67.65</b>	<b>66.67</b>
	N.º respue.	17	17	17	17	17	17	17	16	17	15
	DE	39.30	43.72	39.99	48.51	39.30	46.57	49.63	50.00	46.57	48.80
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>28.13</b>	<b>64.06</b>	<b>32.81</b>	<b>73.44</b>	<b>28.13</b>	<b>39.06</b>	<b>70.31</b>	<b>61.29</b>	<b>78.13</b>	<b>70.00</b>
	N.º respue.	32	32	32	32	32	32	32	31	32	30
	DE	43.88	46.20	45.10	43.97	45.68	48.75	45.54	49.51	37.97	46.61

Tabla 19. Promedio de respuestas para las locuciones X en la prueba inmediata de evaluación en función del tratamiento pedagógico

CONDICIÓN		<i>sacarse de la manga</i>	<i>sacar con sacacorchos</i>	<i>devolver la pelota</i>	<i>gastar saliva</i>	<i>echar balones fuera</i>	<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	<i>pasar por las narices</i>	<i>decir una cosa por otra</i>	<i>tapar la boca</i>	<i>tener en la punta de la lengua</i>
EXP	<b>Media</b>	<b>41.18</b>	<b>41.18</b>	<b>64.71</b>	<b>93.75</b>	<b>58.82</b>	<b>47.06</b>	<b>61.76</b>	<b>88.24</b>	<b>88.24</b>	<b>76.92</b>

	N.º	17	17	17	16	17	17	17	17	17	13
	respue.										
	DE	47.55	50.73	45.98	25.00	44.14	32.93	37.62	33.21	33.21	43.85
COM	<b>Media</b>	<b>36.67</b>	<b>26.67</b>	<b>63.33</b>	<b>76.67</b>	<b>36.67</b>	<b>70.00</b>	<b>70.00</b>	<b>86.67</b>	<b>71.43</b>	<b>92.31</b>
	N.º	15	15	15	15	15	15	15	15	14	13
	respue.										
	DE	48.06	45.77	48.06	37.16	44.19	31.62	41.40	35.19	46.88	27.74
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>39.06</b>	<b>34.38</b>	<b>64.06</b>	<b>85.48</b>	<b>48.44</b>	<b>57.81</b>	<b>65.63</b>	<b>87.50</b>	<b>80.65</b>	<b>84.62</b>
	N.º	32	32	32	31	32	32	32	32	31	26
	respue.										
	DE	47.07	48.26	46.20	32.13	44.87	33.86	39.02	33.60	40.16	36.79

Tabla 20. *Promedio de respuestas para las locuciones Y en la prueba inmediata de evaluación en función del tratamiento pedagógico*

Por su parte, la aplicación del test de Mann Whitney-U a los promedios obtenidos para cada locución individual en cada una de las dos condiciones revela que la locución *pelar la pava* es la única que muestra una diferencia significativa (EXP 40.00 / COM 17.65), con un efecto intermedio del tratamiento experimental ( $p = 0.050$ ;  $d = 0.584$ ). Las locuciones *gastar saliva* (EXP 93.75 / COM y 76.67;  $p = 0.075$ ;  $d = 0.451$ ) y *volverse atrás* (EXP 86.67 / COM 61.76;  $p = 0.096$ ;  $d = 0.473$ ) también registran resultados considerablemente superiores en este sentido. Estos resultados presentan cierta consistencia con los datos descritos dos párrafos más arriba, pues estas locuciones se caracterizan por su falta de transparencia y por estar formadas por un léxico poco o nada frecuente. Sin embargo, la locución *pelar la pava* tiene una base cultural marcada, una característica que, como ya hemos adelantado, no se vincula, precisamente, con la eficacia de nuestra propuesta cognitiva. Ahora bien, es importante tener en cuenta que esta locución no incluye ningún elemento que remita directamente a la cultura española, a diferencia de la locución *echar los tejos*, en la que la palabra *tejos* designa las fichas utilizadas en un juego tradicional, y la locución *irse por los cerros de Úbeda*, que contiene el nombre de la ciudad de Úbeda. De hecho, la locución *irse por los cerros de Úbeda*, en la prueba inmediata, obtiene resultados superiores en la condición de comparación (EXP 47.06 / COM 70), próximos a ser significativos ( $p = 0.055$ ), según el test de Mann Whitney-U, y un efecto intermedio del tratamiento ( $d = 0.645$ ).

Después de una semana desde la intervención pedagógica, como se observa en la Tabla 18, por lo general, los resultados sobre la adquisición de las locuciones en función de las distintas características establecidas tienden a igualarse en las dos condiciones. La excepción, en este caso, se observa en la característica relativa al alto nivel de

frecuencia de los componentes de las locuciones (EXP 60.00 / COM 42.92;  $p = 0.030$ ), en la que se advierte un efecto intermedio en favor del tratamiento cognitivo ( $d = 0.576$ ). Esta característica está presente en las locuciones *dar cuerda*, *medir las palabras*, *no tener pelos en la lengua*, *echar balones fuera*, *pasar por las narices* y *decir una cosa por otra*, todas ellas, formadas por palabras frecuentes en español, con resultados superiores en la condición experimental.

Como muestran las Tablas 21 y 22, en la prueba posterior de evaluación, el número de locuciones que se aprenden más eficazmente mediante la metodología cognitiva disminuye, con una diferencia respecto al tratamiento de comparación que, tras la aplicación del test de Mann Whitney-U, se muestra significativa en las locuciones *pasar por las narices* (EXP 52.94 / COM 15.46;  $p = 0.017$ ), con un efecto grande ( $d = 0.896$ ); y *pegar la hebra* (EXP 23.08 / COM .00;  $p = 0.040$ ), con un efecto pequeño ( $d = 0.397$ ). En la locución *no tener pelos en la lengua*, se produce un efecto intermedio del tratamiento (EXP 76.92 / COM 44.12;  $d = 0.624$ ) y la diferencia está próxima a la significancia estadística ( $p = 0.068$ ).

CONDICIÓN		<i>pegar la hebra</i>	<i>mentar la saga en casa del ahorcado</i>	<i>correr un tupido velo</i>	<i>volverse atrás</i>	<i>dar cuerda</i>	<i>echar los tejos</i>	<i>pelar la pava</i>	<i>medir las palabras</i>	<i>no tener pelos en la lengua</i>	<i>quitar la palabra de la boca</i>
EXP	<b>Media</b>	<b>23.08</b>	<b>38.46</b>	<b>30.77</b>	<b>30.77</b>	<b>23.08</b>	<b>23.08</b>	<b>76.92</b>	<b>69.23</b>	<b>76.92</b>	<b>65.38</b>
	N.º respue.	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	DE	43.85	46.34	43.49	48.04	43.85	43.85	43.85	48.04	38.81	47.37
COM	<b>Media</b>	<b>0.00</b>	<b>44.12</b>	<b>20.59</b>	<b>50.00</b>	<b>11.76</b>	<b>17.65</b>	<b>50.00</b>	<b>50.00</b>	<b>44.12</b>	<b>73.33</b>
	N.º respue.	17	17	17	17	17	17	17	16	17	15
	DE	.00	49.63	35.61	50.00	33.21	39.30	50.00	51.64	49.63	45.77
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>10.00</b>	<b>41.67</b>	<b>25.00</b>	<b>41.67</b>	<b>16.67</b>	<b>20.00</b>	<b>61.67</b>	<b>58.62</b>	<b>58.33</b>	<b>69.64</b>
	N.º respue.	30	30	30	30	30	30	30	29	30	28
	DE	30.51	47.50	38.84	49.28	37.91	40.68	48.57	50.12	47.50	45.82

Tabla 21. Promedio de respuestas para las locuciones X en función del tratamiento pedagógico en la prueba posterior de evaluación

CONDICIÓN		<i>sacarse de la manga</i>	<i>sacar con sacacorchos</i>	<i>devolver la pelota</i>	<i>gastar saliva</i>	<i>echar balones fuera</i>	<i>irse por los cejros de Ubeda</i>	<i>pasar por las narices</i>	<i>decir una cosa por otra</i>	<i>tapar la boca</i>	<i>tener en la punta de la lengua</i>
EXP	<b>Media</b>	<b>17.65</b>	<b>5.88</b>	<b>41.18</b>	<b>59.38</b>	<b>47.06</b>	<b>26.47</b>	<b>52.94</b>	<b>76.47</b>	<b>35.29</b>	<b>76.92</b>

	N.º respue.	17	17	17	16	17	17	17	17	17	13
	DE	39.30	24.25	47.55	49.05	41.35	35.87	41.35	43.72	49.26	43.85
COM	<b>Media</b>	<b>23.08</b>	<b>7.69</b>	<b>30.77</b>	<b>80.77</b>	<b>34.62</b>	<b>46.15</b>	<b>15.46</b>	<b>54.08</b>	<b>33.33</b>	<b>81.82</b>
	N.º respue.	13	13	13	13	13	13	13	13	12	11
	DE	43.85	27.74	43.49	32.52	47.37	37.98	23.97	51.63	49.24	40.45
<b>Total</b>	<b>Media</b>	<b>20.00</b>	<b>6.67</b>	<b>36.67</b>	<b>68.97</b>	<b>41.67</b>	<b>35.00</b>	<b>36.70</b>	<b>66.77</b>	<b>34.48</b>	<b>79.17</b>
	N.º respue.	30	30	30	29	30	30	30	30	29	24
	DE	40.68	25.37	45.36	43.12	43.71	37.49	39.21	47.80	48.37	41.49

Tabla 22. *Promedio de respuestas para las locuciones Y en la prueba posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico*

### E. Preferencias de aprendizaje de los participantes

Por último, después de que los participantes hubieran estado sujetos a los dos tratamientos, en la cuestión incluida en la prueba inmediata de evaluación, que preguntaba a los estudiantes sobre sus preferencias sobre la metodología para aprender las locuciones españolas (ver Anexo IX), no se observa una tendencia marcada hacia uno de los dos métodos de enseñanza propuestos (ver Tabla 23).

<b>Metodología preferida</b>	<b>N.º participantes<sup>465</sup></b>
Reflexionar sobre la motivación semántica de las locuciones	16
Adivinar el significado de las locuciones	13

Tabla 23. *Respuestas sobre las preferencias de aprendizaje de los participantes*

Además, es frecuente que los participantes ofrezcan los mismos motivos para justificar preferencias distintas. Concretamente, señalan que el método de enseñanza escogido les hace sentirse más implicados en el proceso de aprendizaje y mostrarse reflexivos al tener que establecer conexiones entre la información que se proporciona, sus conocimientos y las hipótesis que formulan, lo que, en definitiva, les permite recordar mejor las locuciones.

Entre las razones que justifican la preferencia de los participantes por la propuesta de inspiración cognitiva, destacan las ventajas de poder entender el porqué del significado no composicional de algunos fraseologismos y el conocer historias y leyendas de la cultura española que explican y motivan algunas expresiones lingüísticas.

<sup>465</sup> Hay 1 participante que indica su gusto por las dos metodologías; otro que no responde la pregunta y un tercero cuya respuesta no es posible comprender debido a que su caligrafía es ininteligible.

En cuanto a los principales motivos por los que se prefiere la propuesta basada en adivinar el significado de las locuciones, destacamos la oportunidad para los participantes de sentirse más implicados en el proceso de aprendizaje, al no ofrecérseles de antemano el significado, sino haber de reflexionarlo con el fin de plantear hipótesis, estableciendo conexiones a partir de la traducción literal del fraseologismo. Junto con esto, algunos participantes consideran este método como un reto mayor al que enfrentarse y valoran la aplicación de esta práctica a sus interacciones orales, cuando se encuentren con fraseologismos desconocidos que deben interpretar correctamente.

#### **4.3.3.7. Discusión**

##### **A. Primera pregunta de investigación**

Los resultados del estudio empírico que hemos desarrollado se muestran coherentes con los de buena parte de los experimentos llevados a cabo en el ámbito de la enseñanza del léxico y la fraseología del inglés, reseñados en los primeros apartados de este capítulo (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008: experimento 2; Boers *et al.* 2009; Doiz y Elizari 2013; Fuyin Li 2009; Lindstromberg y Boers 2008b: experimento 3). Tanto en la prueba inmediata de evaluación como en la posterior, la condición experimental logra unos resultados superiores, pero no muestra, en ninguno de los dos casos, un efecto significativo del tratamiento pedagógico (INM  $p = 0.154$  / POS  $p = 0.382$ ). Una posible explicación a esta falta de significancia podría relacionarse con el reducido número de la muestra, de manera que consideramos que convendría comprobar la tendencia descrita en favor de la propuesta didáctica de base cognitiva, ampliando la muestra a un número mayor de participantes.

Otra posible explicación tiene que ver con el hecho de que los dos conjuntos X e Y incluyen locuciones con características diversas y se ha comprobado que la eficacia del tratamiento cognitivo únicamente resulta remarcable en algunas categorías. Dado que esta apreciación se relaciona con la segunda pregunta de investigación, profundizamos en ella más adelante. Por otra parte, igual que en la mayoría de los experimentos desarrollados, las ventajas de una intervención pedagógica de inspiración cognitiva como la que utilizamos disminuyen conforme pasa el tiempo, lo que demuestra que no tiene un efecto duradero.



En realidad, aunque tanto los experimentos referenciados como nuestro estudio demuestran la efectividad de una propuesta didáctica de inspiración cognitiva, el aspecto concreto de las unidades que trabajan unos y otro y la práctica pedagógica que utilizan es diferente. Así, los estudios anteriores se ocupan de trabajar, especialmente, las metáforas conceptuales subyacentes a locuciones y *phrasal verbs* ingleses, el dominio fuente de las metáforas y el origen etimológico de las unidades. A partir de nuestro estudio experimental, se comprueban los beneficios de iniciar una reflexión sobre la motivación semántica de los fraseologismos, de modo que los aspectos anteriores (el mecanismo cognitivo de la metáfora y el origen de las locuciones) se ponen en relación con el significado idiomático de las locuciones, pero no se trabaja sobre ellos de manera explícita e independiente. Precisamente, este interés por abordar un aspecto de las unidades fraseológicas diferente es una de las razones que ha motivado el desarrollo de nuestro estudio (§ 4.3.1.).

Por otra parte, tal como ha quedado expuesto en el apartado anterior (§ 4.3.3.6., sección B.1), el promedio total de las dos condiciones es mayor cuando los participantes aprenden las locuciones del conjunto Y, lo que, en un principio, podría considerarse un indicador de que las unidades que incluye este conjunto suponen un nivel de dificultad menor en su aprendizaje. Junto con esto, se ha demostrado también que, en las dos pruebas de evaluación, la diferencia entre los resultados de la condición experimental y de comparación es menor cuando los participantes aprenden las locuciones del conjunto Y. Estos datos nos llevarían a plantearnos varias suposiciones: por un lado, aunque no se ha demostrado desde un punto de vista estadístico, podría pensarse que los participantes que componen el grupo A tienen un nivel de español superior, de modo que, aun estando sujetos a la condición de comparación, obtienen buenos resultados, que reducen el efecto positivo de la condición experimental a la que están sujetos los participantes del grupo B. Por otro lado, es posible que el proceso de aprendizaje de estos últimos participantes, –que, supuestamente, tienen un nivel inferior– se vea favorecido por la metodología de base cognitiva, y, en consecuencia, disminuye la diferencia respecto a la condición de comparación, a la que están sujetos los participantes A.

Independientemente del nivel de los estudiantes, una tercera hipótesis es que los participantes del grupo A, cuando aprenden el segundo conjunto de locuciones, el Y,

mediante el tratamiento de comparación, transfieren la estrategia que se les había acabado de enseñar en la propuesta cognitiva sobre reflexionar en torno a la motivación semántica. Es posible que esta transferencia haya dado lugar a que la diferencia entre los resultados que obtienen los participantes del grupo A en cada una de las condiciones no sea destacable. Una última hipótesis apuntaría a que las locuciones concretas que se incluyen en el conjunto Y, por sus características particulares, o bien resultan más accesibles, o bien no se benefician tanto de las ventajas que puede ofrecer trabajar su motivación semántica. Estas suposiciones se verían apoyadas por los resultados de los test de Mann Whitney-U que realizamos al principio del análisis (§ 4.3.3.6.). A partir de estos test, se comprueba que, si bien los dos grupos de participantes y los dos conjuntos de locuciones pueden considerarse equivalentes, en la prueba inmediata de evaluación, cuando los participantes están sujetos a la condición de comparación, la diferencia entre el grupo B, al aprender las locuciones X, y el grupo A, que aprende las locuciones Y, está próxima a ser significativa, debido a que los participantes del grupo B obtienen unos resultados considerablemente más bajos respecto al grupo A.

En relación con los supuestos que se refieren al nivel de los participantes, debe tenerse en cuenta que los estudiantes fueron distribuidos equitativamente según su nivel de español, de manera que se formaron dos grupos homogéneos, compuestos por aprendientes de los distintos niveles asignados. Ahora bien, en el proceso de aprendizaje, confluyen toda una serie de factores, además del nivel de enseñanza, relacionados con la motivación y el interés grupo, que también pueden haber influido en los resultados. Es posible, pues, que los participantes del grupo A no tuvieran necesariamente un nivel superior, sino que se sintieran más motivados, participativos y predispuestos a aprender.

Respecto a la hipótesis que alude a las características de las locuciones, a pesar de que las locuciones se distribuyeron de la manera más homogénea posible en dos conjuntos, se encuentran algunas diferencias entre ellos, diferencias que, en un principio, podrían llevarnos a considerar que las locuciones de Y resultan más fáciles de aprender o que, en su aprendizaje, la propuesta de enseñanza cognitiva no resulta tan efectiva, debido a las locuciones concretas que incluye.

Concretamente, tal como ilustra la Tabla 5 (§ 4.3.3.3.), el conjunto Y comprende, en total, cuatro locuciones formadas por palabras frecuentes (frente a las

tres incluidas en el conjunto X), así como cuatro locuciones sin congruencia respecto a sus equivalentes ingleses, mientras que en el conjunto X el número asciende a cinco. Estas diferencias podrían haber influido en el nivel de dificultad que supone el aprendizaje de las locuciones de cada grupo y en la efectividad de la propuesta cognitiva, sobre todo porque el experimento evalúa el conocimiento receptivo de las locuciones, y, en este sentido, a los participantes, en las dos condiciones, les resulta más accesible retener el significado de unidades que están formadas por palabras frecuentes y, además, tienen un equivalente, al menos, parcialmente congruente en su lengua materna (por ejemplo, *pasar por las narices* y *to keep rubbing my nose in it*).

Las locuciones que, principalmente, provocan esta falta de homogeneidad entre los dos conjuntos son *volverse atrás* y *pelar la pava*, en el conjunto X, y *gastar saliva* y *pasar por las narices*, en el conjunto Y, de modo que, decidimos excluirlas y reproducir el mismo análisis, sin ellas, con el objetivo de comprobar si este desequilibrio entre los dos conjuntos influye en los resultados. Además, el conjunto de locuciones X incluye una locución más con referencias culturales respecto al conjunto Y. Aunque no creemos que esta ligera diferencia en las características de las locuciones que forman los dos conjuntos tenga una influencia remarcable en los resultados, al excluir los dos pares de locuciones señalados, el desequilibrio en el número de locuciones con referencias culturales se eliminaba también. De esta manera, los dos conjuntos pasaban a ser totalmente equivalentes, pues se componían de locuciones con las mismas características, según la clasificación que hemos realizado.

Al contrario de lo esperado, con la repetición del análisis, se descarta nuestra suposición sobre el posible desequilibrio en el nivel de dificultad de los dos conjuntos de locuciones. De nuevo, en las dos pruebas de evaluación, el promedio de los resultados que obtienen los participantes cuando aprenden las locuciones del conjunto Y (INM 61.99 / POS 40.70) es superior al de las locuciones de X (INM 50.25 / POS 37.21) (ver Tablas 24 y 25). Igualmente, en la prueba inmediata, la diferencia en favor de la condición experimental es más pronunciada cuando se aprenden las locuciones del conjunto X, aunque no tiene un efecto significativo ( $p = 0.245$ ). En la prueba posterior, los resultados siguen la misma tendencia que los del primer análisis, puesto que los participantes del grupo A logran, aunque mínimamente, unos resultados superiores respecto a los participantes del grupo B, aun estando sujetos a la condición de

comparación cuando aprenden las locuciones de Y. Estos datos reforzarían, en consecuencia, la posibilidad de que los participantes del grupo A tengan un nivel superior o se sientan más motivados e implicados en las tareas propuestas. Igualmente, también es posible que los resultados se vean condicionados por el hecho de que cada locución en concreto, además de definirse a partir de las cuatro características que tenemos en cuenta en este estudio, presente otras características distintas que pueden condicionar, naturalmente, el nivel de dificultad que conlleva su aprendizaje y, en consecuencia, los resultados que se obtienen en cada conjunto.

Conjunto locuciones	Grupo participantes	Condición	Media	Desviación estándar	N.º participantes
X	Grupo A	EXPERIM.	55.42	23.01	15
	Grupo B	COMPARAC.	45.69	23.25	17
		<b>Total</b>	<b>50.25</b>	23.29	32
Y	Grupo B	EXPERIM.	63.34	22.35	17
	Grupo A	COMPARAC.	60.46	24.16	15
		<b>Total</b>	<b>61.99</b>	22.88	32

Tabla 24. Resultados en la prueba inmediata de evaluación en función del tratamiento pedagógico y el conjunto de locuciones (con excepción de volverse atrás, pelar la pava, gastar saliva y pasar por las narices)

Conjunto locuciones	Grupo participantes	Condición	Media	Desviación estándar	N.º participantes
X	Grupo A	EXPERIM.	43.75	26.27	13
	Grupo B	COMPARAC.	32.20	22.28	17
		<b>Total</b>	<b>37.21</b>	24.36	30
Y	Grupo B	EXPERIM.	39.76	21.99	17
	Grupo A	COMPARAC.	41.94	26.31	13
		<b>Total</b>	<b>40.70</b>	23.55	30

Tabla 25. Resultados en la prueba posterior de evaluación en función del tratamiento pedagógico y el conjunto de locuciones (con excepción de volverse atrás, pelar la pava, gastar saliva y pasar por las narices)

## B. Segunda pregunta de investigación

El análisis individualizado de cada locución en concreto demuestra que la mayoría de ellas obtiene resultados superiores cuando su aprendizaje se desarrolla a partir de la propuesta

cognitiva. Sin embargo, a partir de este experimento, no es posible establecer de manera concluyente una relación entre la efectividad de una determinada propuesta didáctica y las características de los fraseologismos. En este sentido, las locuciones que, frente a las anteriores, logran resultados superiores cuando se aplica el tratamiento pedagógico no cognitivo, presentan características diferentes entre ellas, tal como se ha visto, por ejemplo, con *mentar la sogá en casa del ahorcado*, *medir las palabras*, *irse por los cerros de Úbeda*, *pasar por las narices* y *tener en la punta de la lengua* (ver Tablas 19 a 22). Esto impide, por consiguiente, corroborar la existencia de una tendencia clara sobre las locuciones que mejor se aprenden mediante un tipo de instrucción pedagógica u otro.

En cualquier caso, los resultados de la prueba inmediata de evaluación revelan que trabajar la motivación semántica de las locuciones resulta especialmente ventajoso cuando los fraseologismos están formados por palabras poco frecuentes y, quizás, desconocidas por los discentes; tienen un grado muy bajo o nulo de transparencia en su significado; y no presentan congruencia con sus equivalentes ingleses. Por lo general, la adquisición de este tipo de locuciones supone un reto mayor para los estudiantes extranjeros, sobre todo en el nivel de la comprensión de su significado, de manera que, podríamos considerar que esta propuesta de inspiración cognitiva resulta más efectiva cuando se trata de aprender locuciones con estas particularidades.

Por el contrario, cuando los participantes aprenden locuciones con una congruencia total respecto a sus equivalentes a partir de la metodología que proponemos no obtienen resultados superiores. En términos generales, las locuciones con estas características son más accesibles y resultan más sencillas de aprender, tal como, además, demuestran los resultados que los participantes obtienen, independientemente del tratamiento pedagógico, en relación con esta categoría (ver Tablas 17 y 18). Este dato contrasta, sin embargo, con los resultados que registra la locución *quitar la palabra de la boca*, superiores en la condición experimental, a pesar de ser congruente con su equivalente inglés *to take the words out of sb's mouth*. Posiblemente, la razón de esto estriba en que, en la lista de frecuencias consultada, el verbo *quitar* no se registra entre las 5000 formas más frecuentes del español, de manera que es probable que no sea conocido para los estudiantes, y ya hemos comprobado que las locuciones formadas por palabras poco frecuentes obtienen resultados superiores en la condición experimental.

Los dos tratamientos funcionan igualmente cuando se trata de locuciones que contienen referencias culturales a historias y tradiciones de nuestro país. Estos resultados nos parecen, en cierto modo, sorprendentes, en tanto que se esperaba que conocer el origen etimológico que motiva la constitución de locuciones con una clara base cultural, favorecería su adquisición. Ahora bien, debemos tener en cuenta que, de las tres locuciones con referencias culturales (*echar los tejos*, *irse por los cerros de Úbeda* y *pelar la pava*) que incluye este experimento, dos de ellas, *echar los tejos* y *pelar la pava*, logran unos resultados superiores cuando su enseñanza se lleva a cabo a partir de la propuesta cognitiva. Esta aparente contradicción en los datos puede deberse a dos circunstancias: a) el efecto del tratamiento no cognitivo en *irse por los cerros de Úbeda* es significativo e influye de manera excepcional en los resultados de la Tabla 17; y b) estas locuciones se clasifican, al mismo tiempo, como locuciones no transparentes y formadas por un léxico poco frecuente, categorías en las que la condición experimental obtiene mejores resultados. Convendría, en este sentido, desarrollar otro estudio exclusivamente con locuciones que se definieran mediante las mismas características y se diferenciaron solo por la inclusión de referencias culturales o no. Además, sería interesante controlar otros factores relacionados con las referencias culturales que pueden influir en los resultados, por ejemplo, que las locuciones incluyan nombres propios, como *Úbeda* en *irse por los cerros de Úbeda*, o nombres de objetos de procedencia cultural, como *tejos* en *echar los tejos*, frente a otras locuciones, como *pelar la pava*, que, explícitamente, no contengan ninguna palabra que las vincule con la cultura española.

Una semana después de la intervención pedagógica, por un lado, se constata una pérdida parcial del conocimiento adquirido, pues, por lo general, los resultados son más bajos, con excepción de las locuciones congruentes con sus equivalentes de traducción. Esto podría indicar que este tipo de fraseologismos se retienen satisfactoriamente, al margen de la instrucción explícita que reciban. Por otro lado, también se pierde parcialmente el efecto positivo de la propuesta cognitiva, de modo que las diferencias entre las dos condiciones se vuelven menos perceptibles, excepto en la adquisición de las locuciones que están formadas por elementos frecuentes, en las que los participantes obtienen resultados significativamente superiores cuando están sujetos a la condición experimental. Estos resultados pueden parecer contradictorios respecto a los de la prueba inmediata, donde se aprendían significativamente mejor las locuciones cuyos

constituyentes no son frecuentes en español; sin embargo, no debemos perder de vista que, en la prueba inmediata, los participantes también obtuvieron resultados superiores al aprender locuciones formadas por elementos frecuentes en la condición experimental; lo que ha ocurrido es que la tendencia en favor del tratamiento cognitivo se ha vuelto más pronunciada después de una semana. Concretamente, en este caso, el efecto pequeño producido por el tratamiento experimental en la prueba inmediata se incrementa y pasa a ser intermedio en la prueba posterior (§ 4.3.3.6., sección D). Al contrario, en las locuciones que no están formadas por palabras frecuentes, el efecto intermedio de la prueba inmediata disminuye en la prueba posterior.

Llama la atención que las dos locuciones cuyos resultados son significativamente superiores en la prueba posterior en la condición experimental, *pegar la hebra* y *pasar por las narices*, no son homogéneas en relación con la característica de la frecuencia, pues, según el listado de frecuencias consultado, los elementos *pegar* y *hebra* son mucho menos frecuentes que *pasar* y *narices*. Por consiguiente, todo lo anterior nos lleva a pensar que la propuesta didáctica basada en la motivación semántica puede resultar efectiva en la adquisición del significado de locuciones formadas tanto por elementos léxicos frecuentes como infrecuentes en español, que pueden ser más o menos conocidos por un estudiante de ELE.

Ha quedado demostrado que los datos que se obtienen al analizar los resultados de aprendizaje de los participantes según las características de las locuciones (Tablas 17 y 18) no siempre coinciden con los promedios asociados a cada locución en concreto (Tablas 19 a 22). Esta divergencia se explicaría porque, desde la primera perspectiva (que relaciona los resultados con las propiedades de los fraseologismos), las cuatro características a partir de las que definimos las locuciones se aíslan formando diez categorías distintas, mientras que, en la segunda perspectiva (que analiza los resultados de cada locución individual), las cuatro características se muestran imbricadas en la constitución de cada locución y, por lo tanto, se produce una influencia entre las dificultades de aprendizaje que puede conllevar cada una.

### **C. Preferencias de aprendizaje de los participantes**

La disparidad en las respuestas de los participantes sobre sus preferencias a la hora de aprender las locuciones españolas demuestra que se trata de una cuestión altamente

subjetiva, posiblemente influenciada por los estilos cognitivos y de aprendizaje que definen a los estudiantes. Al mismo tiempo, a partir de las razones que aportan para justificar sus preferencias, es posible identificar cómo la mayoría de los participantes coincide en señalar su gusto por tareas reflexivas y motivadoras que les permitan participar activamente en el proceso de adquisición de los fraseologismos españoles (§ 4.3.3.6., sección E).

Asimismo, el análisis de algunas razones mediante las que los participantes justifican su preferencia por el tratamiento no cognitivo (donde tenían que adivinar el significado de las locuciones), nos lleva a pensar que, el haberles ofrecido la traducción literal en inglés, ha podido producir efectos que no habíamos previsto. Es posible que los estudiantes no realizaran hipótesis arbitrarias sobre el significado de las locuciones propuestas, sino que intentaran establecer conexiones motivadas entre la lectura literal y su posible significado idiomático, especialmente en las locuciones transparentes y congruentes con sus equivalentes. A esta actuación de los participantes podría aplicarse la siguiente reflexión de Irujo (1993: 217): “If they can figure out the meaning of an idiom by themselves, they will have a link from the idiomatic meaning to the literal words, which will help them learn the idiom.” Además, la traducción literal en inglés también puede haber provocado la activación de una imagen mental que represente la escena descrita por la combinación de palabras, tal como se apunta en estudios anteriores (Boers 2001; Boers, Demecheleer y Eyckmans 2004a; Boers, Eyckmans y Stengers 2007; Skoufaki 2008).

En consecuencia, podría pensarse que hay algo de lo que consideramos *metodología cognitiva* en el tratamiento pedagógico no cognitivo. No obstante, debe quedar claro que, en esta última intervención pedagógica, no planteamos a los participantes que desarrollen un trabajo reflexivo que los lleve a descubrir el significado de las locuciones a partir del establecimiento de conexiones, tal como se aconseja desde la Lingüística cognitiva aplicada (Boers 2000: 568, 2013: 212-213), sino que, únicamente, se les invita a que realicen hipótesis e intenten adivinar el significado de los fraseologismos que van presentándose. Además, somos conscientes de que esta tarea de adivinar el significado a veces puede inducir a errores (*error-prone effect*) que podrían provocar en la mente de los estudiantes un efecto negativo al crearse trazos de memoria erróneos (Boers y Lindstromberg 2006: 338), lo que dificultaría una correcta



adquisición de las locuciones. Es cierto que, en el caso del tratamiento cognitivo, los participantes también pueden cometer errores al reflexionar sobre las razones que motivan el significado de las locuciones, pero consideramos que los posibles efectos negativos serían menores porque el error no se comete exactamente en relación con el significado de la locución, sino de su motivación. En este sentido, analizar las grabaciones de las intervenciones de los participantes durante la intervención pedagógica arrojaría luz sobre la posibilidad de que el llamado *error-prone effect* influya en que la condición de comparación obtenga resultados más bajos.

A pesar de las desventajas que parece tener la condición de comparación respecto a la experimental, debe tenerse en cuenta que, al invitar al estudiante a que adivine el significado de las locuciones, hemos intentado reproducir una situación bastante habitual en una clase de lenguas extranjeras. Además, una vez que los participantes realizan sus hipótesis, se ofrece retroalimentación inmediata, con el fin de minimizar los efectos negativos de haber pensado en un significado incorrecto. Por último, el diseño experimental de este estudio tiene en cuenta que las dos condiciones que se ponen a prueba reciban la misma cantidad de *input* en el momento de la intervención pedagógica y motiven por igual a los participantes, dos aspectos que, frecuentemente, no se cumplen en los experimentos desarrollados (Boers 2013: 216).

#### **4.3.3.8. Limitaciones**

Una de las principales limitaciones de nuestro estudio viene dada por el número reducido de estudiantes que participan. Como ya se ha indicado en el apartado anterior, sería recomendable poder reproducir un experimento con estas características con un número de participantes superior, con el fin de comprobar si las ventajas de trabajar la motivación semántica de las locuciones llegan a ser significativas en términos estadísticos. Así pues, los resultados del presente estudio deben tenerse en consideración, sin olvidar que, para poder realizar generalizaciones concluyentes, se requieren experimentos a mayor escala (Danesi 2008: 242). Una segunda limitación, relacionada con la anterior, es la ausencia de un grupo de control, que no hubiera recibido ningún tratamiento pedagógico, con el que comparar los resultados de las dos condiciones puestas a prueba. No obstante, con el fin de paliar este déficit, utilizamos los resultados obtenidos en la prueba previa como referencia con la que comparar los resultados de las dos pruebas de evaluación.

Además de lo anterior, en nuestro estudio no se reproduce un ambiente propio de una clase real de español, ya que la intervención pedagógica se lleva a cabo con los participantes de forma individual o por parejas, en lugar de desarrollarse de forma grupal, como es habitual en una clase. En este sentido, nuestro estudio adolece del mismo problema que Detry (2009) señala respecto al suyo, al crearse un ambiente, en cierto modo, artificial. Ahora bien, en nuestro caso, esta decisión fue tomada deliberadamente porque, entre sus ventajas, permite atender de manera más precisa e individualizada el proceso de aprendizaje de los participantes y, mediante el análisis de las grabaciones, obtener más datos sobre sus reflexiones y sus estrategias cuando realizan las distintas tareas que se proponen.

Relacionada con esta limitación, igual que sucede en buena parte de los experimentos desarrollados (Boers 2000a, 2000b; Boers, Eyckmans y Stengers 2007; Boers, Lindstromberg y Eyckmans 2014a; Boers *et al.* 2009; Kövecses y Szabó 1996; Skoufaki 2008; etc.), nuestro estudio no se lleva a cabo durante un periodo de tiempo prolongado, como parte de un curso regular, sino que la fase de la intervención pedagógica se limita a una sola sesión. Esta circunstancia, que impide que el experimento reproduzca un proceso de enseñanza natural, viene dada por el hecho de que no me ocupó de impartir docencia a los participantes y no ha sido posible integrar el estudio como parte de una de las asignaturas que cursan.

Para terminar, podrían señalarse dos últimas limitaciones en relación con las unidades objeto de aprendizaje. La primera se refiere a la presentación descontextualizada de las locuciones durante la intervención pedagógica (ver Anexos VII y VIII), una deficiencia ya señalada en estudios previos (Boers, Eyckmans y Stengers 2007: 51). Y la segunda es la pertenencia de todas las locuciones al mismo campo semántico, el de ‘decir y hablar’. La relación semántica entre ellas, sumada a las semejanzas formales que existen entre algunas, bien por compartir algún elemento léxico (por ejemplo, *lengua* en *no tener pelos en la lengua* y *tener en la punta de la lengua*), bien por la relación de significado entre estos (por ejemplo, *pelota* y *balones* en *devolver la pelota* y *echar balones fuera*), puede haber dado lugar a confusiones y referencias cruzadas entre dos o más locuciones. Un análisis preliminar revela que 45 respuestas, en la prueba inmediata de evaluación, y 36, en la prueba posterior, no obtienen una puntuación positiva porque muestran confusiones entre la locución que se

aborda y otras locuciones objeto de aprendizaje en el experimento (ver Tabla 26). Por ejemplo, cuando se pregunta por la locución *medir las palabras*, uno de los participantes ofrece el significado de “to be about to say something”, una definición que corresponde a la locución *tener en la punta de la lengua*.

#### **4.3.3.9. Implicaciones pedagógicas y futuras líneas de investigación**

A partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos y las limitaciones que hemos identificado, presentamos algunas recomendaciones pedagógicas que se derivan de este estudio experimental. En primer lugar, la principal implicación pedagógica que cabría destacar es la efectividad de los dos tratamientos que se han puesto a prueba. La diferencia en cuanto al número de locuciones conocidas entre la prueba previa y las dos pruebas de evaluación es realmente notable, independientemente del tratamiento, sobre todo, si, además, se tiene en cuenta que en la intervención pedagógica las locuciones se muestran solo una vez durante un tiempo limitado de aproximadamente 2 minutos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta las ventajas asociadas al tratamiento pedagógico de base cognitiva, creemos que sería recomendable adoptar la perspectiva cognitiva, a partir de tareas que reflexionen sobre la motivación semántica de las locuciones, bien para complementar las actividades de materiales didácticos existentes, bien para incluirlas en la práctica docente. Por ejemplo, el material *Locuciones y refranes para dar y tomar* (Gómez González y Ureña Tormo 2014), dedicado a trabajar estas dos clases de fraseologismos, las locuciones y los refranes, podría verse enriquecido si se introdujera un enfoque cognitivo en algunos de sus ejercicios.

Por otra parte, si se analizaran las grabaciones de las intervenciones de los participantes durante la realización de las tareas propuestas en nuestro estudio, sería posible obtener información más detallada sobre el modo en que se desarrolla el procesamiento de las locuciones en la mente de los estudiantes de ELE. Concretamente, esta posibilidad, que debe ser vista como una futura línea de investigación, permitiría ampliar el conocimiento sobre los procesos cognitivos, las técnicas y estrategias que los aprendientes activan para interpretar adecuadamente un fraseologismo desconocido o para motivar su significado, una vez que se conoce. Otra posible línea de investigación futura, que ya hemos anticipado al presentar la prueba inmediata de evaluación (§ 4.3.3.4.), sugiere la posibilidad de examinar los resultados que cada estudiante obtiene

cuando está sujeto a cada una de las dos condiciones, con el fin de comprobar si existe alguna relación entre los resultados y sus preferencias de aprendizaje.

Por último, a lo anterior debe sumarse la posibilidad de profundizar en el análisis de las respuestas que se califican con una puntuación de 0. En este sentido, hemos podido identificar cuatro tipos diferentes de respuestas con esta calificación: a) respuestas incorrectas que ofrecen un significado que no se corresponde con el de la locución; b) respuestas que aportan el significado literal de la combinación de palabras que forman la locución, en vez de su significado idiomático; c) respuestas que ofrecen el significado de una locución distinta, también incluida en el experimento, a causa de las confusiones derivadas de la relación semántica que existe entre las unidades; y d) respuestas en blanco. A partir de esta clasificación, la Tabla 26 muestra el número de respuestas que obtienen la puntuación de 0, distribuidas en función de la tipología de respuesta que se les asigna, la condición y el grupo de locuciones en el que se incluyen. La tabla refleja, asimismo, el número de respuestas totales que se dan para cada conjunto de locuciones en cada condición –independientemente de su puntuación–, además del número de respuestas totales en cada prueba de evaluación; en los dos recuentos excluimos las respuestas a las locuciones conocidas inicialmente.

<b>PRUEBA INMEDIATA</b>	<b>Condición EXPERIMENTAL</b>		<b>Condición COMPARACIÓN</b>	
	Locuciones X	Locuciones Y	Locuciones X	Locuciones Y
Respuesta en blanco	38	25	54	21
Referencia cruzada	10	10	15	10
Significado literal	1	3	5	7
Respuesta incorrecta	5	6	6	8
Respuestas totales puntuadas con 0	54	44	80	46
Respuestas totales dadas (excepto locuc. conocidas)	150	165	167	147
<b>TOTALES</b> (excepto locuc. conocidas)				<b>629</b>
<b>PRUEBA POSTERIOR</b>	<b>Condición EXPERIMENTAL</b>		<b>Condición COMPARACIÓN</b>	
	Locuciones X	Locuciones Y	Locuciones X	Locuciones Y
Respuesta en blanco	46	55	69	39
Referencia cruzada	11	6	10	9
Significado literal	1	9	8	10
Respuesta incorrecta	9	14	17	6
Respuestas totales puntuadas con 0	67	64	104	64
Respuestas totales dadas (excepto locuc. conocidas)	130	165	167	127
<b>TOTALES</b>				<b>589</b>

(excepto locuc. conocidas)				
----------------------------	--	--	--	--

Tabla 26. *Recuento de respuestas calificadas con una puntuación de 0 y respuestas totales en la prueba inmediata y posterior de evaluación*

También como una propuesta de investigación futura, convendría examinar con detalle, además, si se produce alguna relación entre el tipo de respuesta errónea, según la categoría que se le asigna y el tratamiento pedagógico mediante el cual se ha desarrollado el aprendizaje. Igualmente, sería interesante comprobar si existe una tendencia marcada sobre las locuciones concretas que dan lugar a un tipo de respuesta u otro. El objetivo principal de este análisis sería arrojar luz sobre algunas dificultades que presenta el aprendizaje de locuciones particulares, quizás debido a sus características, con el fin de prever los problemas que pueden suscitar y reforzar la atención que se les presta en el momento de su enseñanza.

#### **4.4. Propuesta de actividades de base cognitiva para el aprendizaje de las locuciones**

En este capítulo (§ 4.2.4.), se han expuesto las tareas que los experimentos revisados proponen como parte de los tratamientos pedagógicos de base cognitiva. Estas tareas se han dividido en dos grupos, según si activan un proceso de elaboración semántica (§ 4.2.4.1.) o de elaboración estructural (§ 4.2.4.2.). En el primer grupo, sobre las tareas de elaboración semántica, incluimos también la actividad que realizan los participantes en la condición experimental de nuestro propio estudio: reflexionar sobre la motivación semántica de las locuciones (§ 4.3.3.4.). A todas estas tareas añadimos, a continuación, otros ejercicios, distribuidos también en los dos grupos señalados, que dan lugar a los apartados 4.4.1. y 4.4.2., respectivamente.

A diferencia de las tareas que plantean los experimentos reseñados y el nuestro propio, la efectividad de las actividades que sugerimos a continuación no ha sido comprobada empíricamente y, por lo tanto, en principio, no pueden confirmarse sus ventajas para aprender las locuciones del español o de cualquier otra lengua. En consecuencia, como una futura línea de investigación, podría considerarse la posibilidad de desarrollar estudios experimentales, con características similares a los experimentos previamente desarrollados, que estuvieran dirigidos a comprobar los posibles beneficios de una propuesta didáctica basada en alguna de estas tareas que presentamos a

continuación. De esta manera, se contribuiría a ampliar, poco a poco, el volumen de experimentos que demuestran o, por el contrario, falsean, las ventajas de una metodología cognitiva en el ámbito de la Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del vocabulario y, en concreto, de las unidades fraseológicas.

#### **4.4.1. Tareas de elaboración semántica**

Las actividades de elaboración semántica que proponemos a continuación, inspiradas en las que se han presentado en § 4.2.4.1., pueden subdividirse en dos conjuntos, en función del aspecto concreto que abordan: las metáforas conceptuales subyacentes a las locuciones o su origen etimológico y la imagen fraseológica que se deriva. Además, consideramos oportuno añadir una tercera serie de actividades dedicadas a trabajar la motivación semántica de las locuciones, igual que en nuestro experimento. En primer lugar, presentamos las tareas para abordar la enseñanza de las locuciones a partir de las metáforas –y, en este sentido, completarían las actividades utilizadas en experimentos previos–, pero también a partir de las metonimias conceptuales que las fundamentan:

- seleccionar, de entre varias opciones posibles, la metáfora/metonimia conceptual que subyace a las locuciones propuestas;
- presentando las locuciones agrupadas según la metáfora/metonimia conceptual que comparten:
  - tachar la locución que no está basada en la metáfora/metonimia conceptual que las agrupa;
  - explicar el fundamento de la metáfora/metonimia conceptual y su relación con las locuciones;
  - ordenar las locuciones según se perciban como ejemplos más o menos prototípicos de esa metáfora/metonimia conceptual;
  - añadir más ejemplos de locuciones que se explican a partir de esa misma metáfora/metonimia.

En segundo lugar, además de las tareas que incluyen los experimentos reseñados al principio de este capítulo, el apartado 2.2.4. del segundo capítulo de esta tesis también presenta un conjunto de actividades para trabajar el origen y la imagen fraseológica de las locuciones, aunque, en ese caso, fuera del marco cognitivista. A todas estas actividades, añadimos, ahora desde una perspectiva cognitiva, las siguientes

tareas, centradas en el origen o el dominio fuente de la metáfora y la imagen fraseológica con la que se asocian:

- presentando series de locuciones agrupadas según el mismo dominio fuente, identificar el dominio que las agrupa y, una vez que ha sido reconocido:
  - señalar la palabra clave que identifica las locuciones con dicho dominio;
  - pensar en otras locuciones diferentes formadas a partir del mismo dominio fuente;
  - reflexionar sobre la relación entre los dominios fuente de las locuciones y determinados aspectos culturales de la lengua que se aprende;
  - buscar en el diccionario los equivalentes en la lengua materna e indicar si también se enmarcan en el mismo dominio fuente;
- en tres columnas, relacionar cada locución con su dominio fuente y su imagen fraseológica, representada mediante un dibujo;
- a partir de un conjunto de locuciones dadas en un recuadro o contextualizadas en textos, clasificarlas según su dominio fuente, escribiéndolas en la columna correspondiente de una tabla;
- a partir de la locución, de un dibujo de su imagen fraseológica y de la definición de su significado idiomático, explicar el vínculo entre la representación pictórica y el significado<sup>466</sup>.

En tercer lugar, también como parte de las tareas de elaboración semántica, sugerimos una serie de actividades dedicadas a reflexionar sobre la motivación del significado de las locuciones desde una perspectiva cognitiva, con el propósito de esclarecer el nexo conceptual que vincula el significado literal de los elementos de la locución y el significado idiomático del fraseologismo. Cabe tener en cuenta que este tipo de ejercicios también pueden llevar, indirectamente, a la creación de una imagen en la mente del estudiante y a la elaboración del origen etimológico de la locución, aunque estos dos aspectos (la imagen y el origen) no se trabajen de manera explícita. En cualquier caso, las actividades que proponemos se suman a la tarea que se realiza en la condición experimental en nuestro estudio empírico:

---

<sup>466</sup> Por ejemplo, se presenta la locución *haberse comido la lengua el gato*, junto con un dibujo de un gato comiéndose la lengua de una persona y el significado de ‘no tener la voluntad de hablar’. El estudiante debe explicar la relación entre la imagen que representa una persona sin lengua y la situación de estar en silencio.

- en tres columnas, relacionar cada locución con su significado idiomático y la motivación que lo fundamenta;
- presentando la locución y su significado idiomático, elegir la explicación correcta sobre su motivación, a partir de varias opciones posibles;
- presentando la locución, su significado y su motivación:
  - determinar y justificar el grado de transparencia que se percibe entre el significado literal de los componentes de la locución y su significado idiomático;
  - esclarecer las metáforas y/o metonimias conceptuales, así como el conocimiento conceptual y cultural responsable de la motivación;
  - buscar el equivalente de la locución en la lengua materna, explicar su motivación y reflexionar sobre las semejanzas/diferencias entre las dos unidades y sus respectivas motivaciones<sup>467</sup>.

#### **4.4.2. Tareas de elaboración estructural**

La enseñanza de las locuciones también puede abordarse desde una perspectiva que, centrada en la forma de las unidades, active un proceso de elaboración estructural. Los experimentos desarrollados en el marco de la Lingüística cognitiva proponen tareas dirigidas a trabajar la repetición de patrones sonoros como las aliteraciones, las asonancias y las rimas (§ 4.2.4.2.). A este tipo de actividades, añadimos, a continuación, otras tareas que también estimulan la activación de un proceso de elaboración estructural:

- leer en voz alta locuciones con motivación fonética y relacionar la estructura fonética de la locución con la realidad que designa;
- leer en voz alta locuciones con aliteraciones y asonancias, señalar los sonidos que se repiten y reflexionar sobre el patrón sonoro que se establece;
- en series de locuciones, tachar las que no tienen aliteraciones o asonancias.

---

<sup>467</sup> Si se trata de un grupo de estudiantes homogéneo en cuanto a su lengua materna, como variante de esta actividad puede ofrecerse directamente el equivalente de traducción de la locución española, junto con su motivación, con el fin de que el estudiante únicamente reflexione sobre las semejanzas y las diferencias entre las dos unidades y sus respectivas motivaciones.



- a partir de conjuntos de locuciones con aliteraciones y asonancias destacadas, reflexionar sobre los posibles efectos mnemotécnicos de estas particularidades fonéticas;
- buscar en el diccionario los equivalentes en la lengua materna de locuciones españolas con aliteraciones y asonancias e indicar si también presentan estas particularidades fonéticas;
- a partir de un conjunto de palabras dadas en un recuadro, buscar cada palabra en el diccionario para consultar las locuciones en las que aparecen y anotar las que presentan aliteraciones y asonancias.

Como se ha indicado al inicio de este apartado, las tareas que hemos sugerido podrían formar parte de las intervenciones pedagógicas de futuros estudios experimentales con el fin de comprobar si resultan efectivas para aprender las locuciones. Es bien sabido que, en esta labor de determinar la efectividad de una propuesta didáctica, confluyen una serie de factores que pueden condicionar los resultados y, por lo tanto, la viabilidad de la propuesta, de ahí que convenga tenerlos en cuenta, en la medida de lo posible. Entre estos factores, destacamos el objetivo que se va a evaluar: retener el significado de la locución (conocimiento receptivo) o reproducir la locución (conocimiento productivo); la selección de las unidades y sus características; el perfil de los participantes; el procedimiento y los materiales; las condiciones ambientales y el contexto; etc.

De validarse los beneficios de las actividades sugeridas, podría considerarse la posibilidad de utilizarlas para complementar algunas propuestas didácticas que existen actualmente en el ámbito de ELE sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas, una apreciación que se muestra análoga a una de las implicaciones pedagógicas de nuestro estudio (§ 4.3.3.9.). Asimismo, una selección de estas actividades, junto a otras utilizadas en los experimentos revisados (§ 4.2.4.1 y § 4.2.4.2), podrían disponerse de manera coherente, para crear propuestas didácticas con una clara inspiración cognitiva que aborden la enseñanza de las locuciones como un proceso reflexivo y significativo para el estudiante.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de esta investigación doctoral ha perseguido la conciliación de dos aproximaciones paralelas y, a la vez, complementarias, en el estudio de las unidades fraseológicas. Por un lado, tomando como punto de partida las contribuciones de la disciplina de la Fraseología, desarrollada mayormente en Europa, hemos adoptado la Lingüística cognitiva como perspectiva metodológica desde la cual abordar aspectos esenciales de los fraseologismos. Así, se ha partido de algunos principios de esta corriente lingüística como herramientas que permiten profundizar en el estudio de las unidades fraseológicas, sobre todo en lo que se refiere a la configuración de su significado y su base figurativa. Por otro lado, situados en el marco de la Lingüística cognitiva, se ha revisado el lugar que, en su concepción del lenguaje y las lenguas, ocupan las *unidades fraseológicas* o los *fraseologismos*, y más concretamente las *locuciones verbales*, términos que, por otra parte, son más bien propios de la Fraseología. De esta manera, se ha tratado de integrar la investigación fraseológica de tradición europea en una concepción lingüística más amplia, la de la Lingüística cognitiva.

Esta voluntad de aunar las dos perspectivas de estudio en un mismo trabajo de investigación ha sido posible, entre otros motivos, por el paralelismo existente entre el concepto de ‘fraseologismo’ (en Fraseología) y el de ‘unidad simbólica’ (en Lingüística cognitiva) (Gries 2008: 13), como ya ha quedado indicado en la Introducción a esta tesis. Los fraseologismos y, en concreto, las locuciones –salvando las diferencias con el término inglés *idioms*– constituyen un ejemplo excepcional de un tipo de unidades simbólicas que, en oposición a otras unidades lingüísticas, destacan por su alto grado de lexicalización y convencionalización en las lenguas.

Ciñéndonos a la cuestión central de esta parte de la tesis, a partir del primer capítulo, es posible extraer una serie de conclusiones que permiten conocer con mayor detalle cómo se conciben las locuciones desde la perspectiva cognitiva. Así, establecemos como primera conclusión que los estudios sobre las locuciones enmarcados en la Lingüística cognitiva, por lo general, no se proponen ofrecer una definición categorial sobre la noción que engloba el término *locución* (más exactamente, *idiom*), debido a la complejidad y la heterogeneidad intrínsecas a este concepto, sino que se ocupan de aportar una caracterización general de este tipo de unidades que dé cuenta de su carácter regular y sistemático. Como hemos expuesto, las locuciones son

vistas como unidades de naturaleza simbólica y conceptual que se acomodan en la lengua igual que el resto de las unidades, de ahí que se proponga abordar su estudio sin la necesidad de formular unas reglas específicas. Mediante esta aproximación a las locuciones, y a la fraseología en general, los autores cognitivistas tratan de distanciarse de las denominadas *visiones clásicas o tradicionales*, las cuales se identifican fundamentalmente con los estudios generativistas desarrollados en la Lingüística americana, al tiempo que se centran en ofrecer explicaciones satisfactorias sobre algunos aspectos formales y semánticos de las locuciones –detallados a continuación– que resultaban complejos de abordar desde paradigmas como el Generativismo.

A la anterior, cabe añadir una segunda conclusión sobre las características concretas que, según los estudios de corte cognitivo, definen las locuciones. En este sentido, hemos comprobado que los trabajos desarrollados desde la Lingüística cognitiva se interesan especialmente por el aspecto del significado de las locuciones y se aproximan a ellas mediante la descripción y el análisis de sus propiedades semánticas, aunque también prestan atención a su comportamiento discursivo y a su procesamiento cognitivo. En la caracterización de esta clase de fraseologismos, además de señalarse su naturaleza idiosincrásica, su institucionalización y su idiomatidad, se considera que los significados de muchas locuciones son composicionales –al menos, parcialmente– y están motivados por metáforas y metonimias conceptuales. En relación con la composicionalidad semántica, se enfatiza la autonomía semántica de los constituyentes de las locuciones, lo que no solo implica que dejen de considerarse bloques de palabras compactos que se procesan como un todo, sino que, además, se explican las variaciones léxicas y morfosintácticas que conlleva su uso en el discurso.

Por lo que se refiere a la motivación, concretamente a las herramientas de análisis que se utilizan para describir este fenómeno, señalamos como tercera conclusión que la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales de Lakoff y Johnson (1980) resulta útil para abordar este aspecto desde un nivel de abstracción general, ya que permite identificar los mecanismos conceptuales que actúan como patrones cognitivos en la formación de locuciones con un significado similar en una misma lengua o en lenguas diferentes; sin embargo, su potencial explicativo no permite abordar otros aspectos más concretos, también implicados en la motivación de las locuciones. Resulta necesario, así pues, prestar atención a otros datos más específicos

que se relacionan fundamentalmente con la base cultural y el conocimiento conceptual que puede llevar asociado cada locución particular. Para ello, desde la Fraseología europea de orientación cognitiva, se propone la teoría del lenguaje figurado convencional (Dobrovol'skij y Piirainen 2005b), la cual se presenta como una herramienta metodológica que, junto con la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales, permite capturar la complejidad inherente a la estructura semántica de las locuciones.

La concepción de la motivación expuesta en el párrafo anterior lleva consigo la idea de que algunas locuciones poseen una base cuasiuniversal que, al mismo tiempo, está condicionada por la cultura en la que se enmarca el fraseologismo en cuestión. Debido a la presencia de metáforas y metonimias que sobrepasan los límites de una cultura en particular, es posible identificar la relación existente entre unidades fraseológicas de distintas lenguas que se han formado a partir de procesos metafóricos o metonímicos idénticos o similares, independientemente de que, en un nivel de representación más concreto y tras pasar el “filtro cultural”, sus realizaciones lingüísticas sean equivalentes (*tener en la punta de la lengua – to have on the tip of one's tongue*) o dispares (*llamar al pan, pan, y al vino, vino – to call a spade, a spade*). Ahora bien, esta consideración queda incompleta si no se tiene en cuenta, además, la existencia de locuciones, con un origen cultural marcado, que no están basadas en metáforas y metonimias generales, sino en un tipo de conocimiento más concreto e, incluso, propio de una cultura particular (*pelar la pava – to whisper sweet nothings*), denominadas *culturemas* en Pamies *et al.* (2015).

Las tres conclusiones de carácter teórico que se desprenden del primer capítulo se completan, a continuación, con las conclusiones derivadas de los dos análisis (uno cognitivo y el otro cognitivo-contrastivo) que se han llevado a cabo en el tercer capítulo. En primer lugar –y esta sería la cuarta conclusión de la tesis–, tras haber examinado un corpus de 76 locuciones españolas relacionadas con la actividad de hablar, hemos comprobado que es posible agruparlas, de manera sistemática, en función de las metáforas y las metonimias subyacentes a su base figurativa, las cuales, además, pueden actuar de forma conjunta. De estas tres posibilidades de agrupación (por metáforas, por metonimias y por la combinación de ambos mecanismos), las locuciones con una base metafórica son las más numerosas (39 locuciones; 51 % del corpus), seguidas de las que

están formadas por una o varias metáforas y metonimias combinadas (27 locuciones; 36 %) y, por último, de las que tienen únicamente una base metonímica (10 locuciones; 13 %).

Los resultados de este análisis permiten concluir, de manera más precisa, que, en la configuración de las locuciones examinadas, predomina una concepción de la comunicación lingüística en la que el hablar se representa metafóricamente en dos sentidos. Por una parte, como una transferencia física de objetos<sup>468</sup> (correspondiente a la transmisión de información a través de palabras), a partir de la metáfora del conducto de Reddy, que, actuando sola o combinada con la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR, se muestra productiva en la formación de 29 locuciones (38 % del corpus). Por otra parte, como un desplazamiento de los interlocutores o de los enunciados que emiten en una determinada dirección, a partir de la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO, que, a veces, se combina con la metonimia UNA PARTE DEL CUERPO POR LA PERSONA EN SU TOTALIDAD y está presente en 21 locuciones (27 %). En relación con la primera metonimia señalada, EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR, destaca la presencia de las locuciones formadas con los lexemas somáticos *boca* y *lengua*, los cuales se utilizan con valor metonímico para aludir a una de las funciones propias de estos órganos (en este caso, hablar) o para referirse a la persona que los posee (el hablante) a partir de la metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE.

En segundo lugar, el análisis cognitivo-contrastivo que se ha desarrollado sobre las locuciones españolas y sus equivalentes de traducción en inglés —que suman 132 unidades analizadas— permite plantear una conclusión más, la quinta. Más de la mitad de las unidades equivalentes analizadas (66 % del corpus) poseen una base figurativa (metafórica y/o metonímica) idéntica o similar, independientemente de su configuración formal, lo que contribuye a confirmar la relación que existe entre unidades fraseológicas de lenguas diferentes, al menos en su nivel de representación conceptual. Este dato se obtiene tras haber establecido cuatro conjuntos en los que quedan distribuidos los pares de equivalentes, en función del grado de semejanza/diferencia de su base figurativa y su configuración formal: unidades con una base conceptual y una configuración formal

---

<sup>468</sup> Hay 41 locuciones del corpus (53,95 %) que representan las palabras que emite el hablante como objetos materiales, a partir de la metáfora LAS PALABRAS SON OBJETOS, que suele actuar junto con otras metáforas y metonimias.

idénticas (17 %); unidades con una base conceptual idéntica y una configuración formal diferente (17 %); unidades con una base conceptual semejante y una configuración formal diferente (32 %); y unidades con una base conceptual y una configuración formal diferentes (34 %).

Además, se ha comprobado que las dos metáforas más productivas en la formación de locuciones españolas (la metáfora del conducto y la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO) también están presentes en la formación de buena parte de sus equivalentes en inglés, independientemente de si su representación lingüística es equivalente o no<sup>469</sup>. Llama la atención, al mismo tiempo, el reducido número de somatismos en inglés respecto al español, donde, como se ha indicado, las partes del cuerpo se utilizan con un valor metonímico destacado; de las 29 locuciones españolas que están formadas sobre un lexema somático, solo 9 lo están en inglés. Al interpretar estos datos, es importante proceder con precaución, ya que los resultados obtenidos podrían estar condicionados por el procedimiento metodológico que hemos utilizado para establecer los equivalentes, además de que los resultados en cuestión han sido obtenidos de un corpus de locuciones, relativamente reducido, que recoge solo las apropiadas para enseñarse en ELE. Esto impide, en consecuencia, que, a partir de lo expuesto, puedan realizarse generalizaciones concluyentes sobre cómo se representa conceptualmente la actividad del hablar en español y en inglés y cómo se transmite a través de su fraseología.

La decisión de trabajar con un corpus de locuciones con una orientación didáctica queda justificada por el hecho de que esta investigación doctoral está planteada con unos objetivos aplicados a la enseñanza de segundas lenguas, en concreto del español. El segundo capítulo, elaborado también desde una doble perspectiva que concilia la Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de las unidades fraseológicas y la Fraseodidáctica, ofrece una visión general sobre la situación de la didáctica de las unidades fraseológicas en el ámbito de segundas lenguas, en concreto en ELE. De la lectura de sus primeros apartados<sup>470</sup>, se desprende, como conclusión general (la sexta de la tesis), que este campo ha experimentado una notable mejoría en los últimos años,

---

<sup>469</sup> 15 pares de equivalentes se han formado, tanto en inglés como en español, a partir de la metáfora del conducto (21, 13 %) y 15 pares más, a partir de la metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO (21, 13 %). Estos datos también contemplan la actuación de las dos metáforas señaladas en combinación con un proceso metonímico.

<sup>470</sup> Concretamente, del § 2.1. y el § 2.2., y los subapartados que cada uno incluye.

gracias al incremento de la investigación y del material didáctico disponible en el mercado; sin embargo, todavía sigue existiendo la necesidad de contar con unas bases metodológicas rigurosas que unifiquen los planteamientos didácticos. En vista de esta situación, hemos propuesto un conjunto de directrices metodológicas para orientar la enseñanza de los fraseologismos, a partir de las cuales establecemos, como parte de la sexta conclusión, tres consideraciones más concretas. Primero, existe una gran variedad de criterios que han de tenerse en cuenta en la selección de las unidades concretas que deben enseñarse, criterios que se vinculan tanto con las características de los fraseologismos (nivel de frecuencia y rentabilidad, grado de idiomatización, complejidad morfológica, etc.) como con su uso real por parte de hablantes nativos de español. Además, en cuanto a la distribución de las unidades por niveles, es conveniente enseñar desde los niveles iniciales algunas fórmulas oracionales, colocaciones y locuciones conjuntivas, prepositivas y marcadoras de uso común, y reservar para niveles superiores las demás clases de locuciones y las proverbiales, si bien es cierto que algunos autores recomiendan que la enseñanza de todas las unidades fraseológicas, en general, comience en los niveles A1 y A2.

Segundo, partiendo de la propuesta de Penadés Martínez (2015c), concluimos que las unidades fraseológicas y, en particular, las locuciones deben enseñarse de manera integrada en el resto de los contenidos curriculares, con el objetivo de evitar que su tratamiento en los cursos de ELE sea algo anecdótico y asistemático. El proceso de enseñanza debe abordarlas de acuerdo con su propia naturaleza, con el fin de que el estudiante sea consciente de la existencia de las mismas unidades en su lengua materna; además, debe proporcionar toda la información necesaria sobre sus características formales (fijación formal, posibilidades de variación, combinatoria sintagmática), semánticas (significado, motivación, relaciones de significado entre locuciones), pragmáticas (connotaciones, registro de uso) y culturales (origen etimológico basado en tradiciones o leyendas).

Y tercero, la presentación de las unidades debe ir seguida de una fase de práctica a través de actividades, las cuales pueden organizarse mediante una clasificación como la que hemos establecido en § 2.2.4., con casi 60 ejercicios diferentes, distribuidos en función del aspecto concreto de las locuciones que trabajan: aspectos formales, aspectos semánticos, el origen, aspectos sintácticos, el registro de uso, la imagen mental



subyacente y varios aspectos de forma integrada, de cara a desarrollar la producción oral y escrita.

Con el tiempo, los estudios aplicados sobre la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas del español han ido incorporando elementos propios de la perspectiva cognitiva, centrándose fundamentalmente en trabajar las metáforas conceptuales subyacentes, los dominios fuente de las metáforas y las imágenes mentales que evocan los constituyentes de las locuciones (Pérez Bernal 2004; Timofeeva 2013; Velázquez Puerto 2018). Al mismo tiempo, la Lingüística cognitiva ha explorado sus aplicaciones a la enseñanza del vocabulario y la fraseología (Boers y Lindstromberg 2008c), y aunque la mayor parte de la investigación está dedicada a la enseñanza del inglés, para el caso del español asistimos a una creciente oleada de trabajos que abogan por introducir la enseñanza del lenguaje metafórico y la metáfora conceptual en los cursos de ELE, con el objetivo de desarrollar la competencia metafórica de los estudiantes (Acquaroni 2008; Hijazo-Gascón 2011; Masid Blanco 2017).

A partir de la revisión de los principales planteamientos didácticos de inspiración cognitiva para la enseñanza de las unidades fraseológicas, podemos establecer como séptima conclusión que las propuestas inspiradas en la Lingüística cognitiva se ocupan de trabajar especialmente el aspecto semántico de los fraseologismos, mediante tareas que activan un proceso de *elaboración semántica* – siguiendo la terminología de Barcroft– por el cual el estudiante reflexiona sobre el significado de los fraseologismos, creando asociaciones explícitas con otros conceptos relacionados o conocidos. Las propuestas cognitivistas, centradas en promover un tipo de aprendizaje reflexivo y significativo para el discente, se acomodan satisfactoriamente en los enfoques comunicativos actuales, si bien su potencial didáctico está condicionado por múltiples factores. Teniendo en cuenta algunos de ellos, concluimos, de manera más precisa, que estas propuestas resultan especialmente ventajosas cuando: a) el objetivo que persigue el proceso de enseñanza es de tipo receptivo (comprender y retener las unidades), más que productivo (reproducirlas); b) las locuciones presentan, entre sus características, un alto nivel de iconicidad y están formadas a partir de metáforas frecuentes y compartidas por la lengua materna; y c) los estudiantes muestran preferencia por un estilo de aprendizaje activo y reflexivo.

Buena parte de los planteamientos didácticos en este campo van acompañados de propuestas concretas que se ponen a prueba a través de estudios experimentales para comprobar su validez. En los primeros apartados del cuarto capítulo hemos reseñado un total de 24 experimentos y, a partir de ahí, concluimos que los resultados obtenidos en prácticamente todos estos estudios apuntan a favor de las propuestas didácticas que adoptan un enfoque cognitivo (octava conclusión). Concretamente, los grupos experimentales que realizan tareas sobre las metáforas conceptuales subyacentes y los dominios fuente, el origen etimológico de las unidades y su imagen mental, así como sobre la repetición de patrones de sonido a partir de asonancias y aliteraciones, obtienen unos resultados superiores, al menos en lo que concierne al aprendizaje de las locuciones inglesas y otras unidades poliléxicas, como los *phrasal verbs* idiomáticos y las colocaciones.

Para el caso de las unidades fraseológicas del español, hasta donde tenemos conocimiento, no existen estudios experimentales que reproduzcan los procedimientos de los experimentos sobre el inglés. Así pues, el desarrollo de nuestro estudio empírico se ha planteado con el objetivo de paliar este déficit, pero también con la voluntad de iniciar una línea de investigación experimental sobre las posibles ventajas de utilizar planteamientos metodológicos basados en la Lingüística cognitiva para aprender los fraseologismos del español. Las principales conclusiones de esta prueba empírica, con la que culmina esta tesis doctoral, se añaden a las anteriores y quedan expuestas en las líneas siguientes.

Con unos resultados coherentes con los obtenidos previamente para el inglés, nuestro estudio permite establecer como novena conclusión de la tesis que la implementación de una intervención pedagógica de base cognitiva ha resultado efectiva para adquirir un conjunto de 20 locuciones verbales del español relativas al significado ‘hablar’. Concretamente, los 32 participantes han aprendido las locuciones de manera más satisfactoria tras haber recibido un tratamiento pedagógico que, basado en los fundamentos cognitivistas, se centra en la motivación semántica de las locuciones y les invita a reflexionar sobre las extensiones que se producen del significado literal de la combinación de palabras hacia el significado idiomático de la locución. Es importante tener en cuenta que, a partir de nuestro estudio, las ventajas de trabajar la motivación semántica de las locuciones se relacionan, concretamente, con la retención de sus

significados –y no con la reproducción de la forma–, es decir, se evalúa un tipo de conocimiento receptivo.

Como ya hemos señalado, en nuestro estudio la tendencia en favor de la propuesta didáctica de base cognitiva es evidente; no obstante, los resultados no son significativos desde un punto de vista estadístico y la diferencia entre los dos tratamientos que se comparan (uno cognitivo y el otro no cognitivo) disminuye con el paso del tiempo. Por consiguiente, en este punto conviene precisar la novena conclusión que se aporta, por cuanto no es posible confirmar los beneficios a largo plazo de trabajar la motivación semántica de las locuciones incluidas en el experimento.

Por otra parte, también debemos tener presente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua coexisten una gran variedad de factores, ajenos al diseño experimental, que también pueden condicionar la efectividad de adoptar una determinada metodología de enseñanza. En este sentido, nos ha interesado controlar la posible influencia de cuatro características de las locuciones<sup>471</sup>, y de ahí podemos concluir (décima conclusión) que, tomadas estas cuatro propiedades de forma aislada, la propuesta cognitiva resulta especialmente adecuada para adquirir locuciones con un grado de transparencia bajo, con congruencia parcial o nula respecto a sus equivalentes en inglés, formadas por palabras tanto frecuentes como no frecuentes en español y sin referencias culturales.

Ahora bien, es sabido que, en el funcionamiento real de la lengua, las características señaladas no actúan de manera independiente, sino que se muestran imbricadas en la configuración de los fraseologismos junto con otras propiedades fraseológicas. A partir de esta idea, se han examinado los resultados de cada locución individual y, en este sentido, no ha sido posible distinguir una tendencia clara que apunte hacia las ventajas de una propuesta cognitiva con un tipo concreto de locuciones. Lo que implica que la última conclusión señalada, la décima, debe tomarse con cierta cautela, ya que hay locuciones con características totalmente diferentes que obtienen resultados superiores cuando se aprenden mediante la misma metodología (*pegar la hebra y no tener pelos en la lengua*) y locuciones similares con resultados dispares en

---

<sup>471</sup> Las características que se tienen en cuenta son el grado de transparencia semántica y de congruencia respecto a los equivalentes en inglés, el nivel de frecuencia de los elementos léxicos de la locución y la presencia de referencias culturales españolas (§ 4.3.3.3.).

cuanto a la metodología que mejor garantiza su adquisición (*tener en la punta de la lengua y no tener pelos en la lengua*). Como una futura línea de investigación, que debería sumarse a las ya presentadas en el capítulo cuarto (§ 4.3.3.9.), sugerimos reproducir este experimento con diferentes conjuntos de locuciones, más homogéneas desde el punto de vista de sus características, para examinar si es posible demostrar la efectividad de trabajar la motivación semántica con un tipo concreto de locuciones.

Por último, la revisión de los experimentos llevados a cabo sobre el inglés y el desarrollo del nuestro propio nos permiten apuntar como conclusión general que, en la adquisición de las locuciones, prevalece la tendencia a favor de un aprendizaje reflexivo que busca la motivación y la regularidad de estas unidades, y fomenta un aprendizaje significativo para el discente. Aunque es evidente la complejidad que conlleva probar la validez de una propuesta didáctica, por los muchos y diversos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua, consideramos que es necesario seguir perfilando los diseños experimentales, con la intención de ofrecer unos resultados lo más precisos posibles. En el caso concreto del español, más que perfeccionar los diseños de los experimentos existentes, convendría seguir la línea de investigación experimental iniciada sobre el aprendizaje del vocabulario y la fraseología del inglés, para aplicarla al español.

Nuestro estudio empírico, en el que se materializa esta última idea, podría suponer el punto de partida para la elaboración de un amplio conjunto de investigaciones empíricas sobre la enseñanza de las locuciones españolas y otras clases de fraseologismos desde la Lingüística cognitiva. De estas investigaciones, que crecerían en paralelo con las desarrolladas sobre el inglés y sobre otras lenguas, podría obtenerse una visión general, y a la vez precisa, sobre las posibilidades didácticas que ofrece el enfoque cognitivo en la adquisición de las unidades fraseológicas de distintos idiomas.

\*\*\*\*\*

This doctoral thesis seeks to reconcile two parallel, and, at the same time, complementary approaches in the study of phraseological units. In the first place, starting from contributions from the discipline of Phraseology, carried out mainly in Europe, we have adopted Cognitive linguistics as the methodological perspective from

which to approach essential aspects of phraseologisms. Therefore, we have used some of the principles of this linguistic current as tools to enable us to go more deeply into the study of phraseological units, above all as regards the configuration of their meaning and their figurative base. Furthermore, within the framework of Cognitive linguistics, we have revised the place occupied within its conception of language and languages by *phraseological units* or *phraseologisms*, and, more specifically, by *verbal idioms*, terms which, moreover, are more commonly linked to Phraseology. In this way, we have attempted to integrate the phraseological research of the European tradition into the broader linguistic conception of Cognitive linguistics.

This aim of bringing together two different approaches in a single piece of research has been made possible due, among other aspects, to the parallelism that exists between the concept of ‘phraseologism’ (in Phraseology) and that of ‘symbolic unit’ (in Cognitive linguistics) (Gries 2008: 13), as has already been pointed out in the Introduction to this thesis. Phraseologisms, and idioms in particular, constitute an exceptional example of a type of symbolic unit which, unlike other linguistic units, stand out because of their high level of lexicalisation and conventionalisation in languages.

Focusing on the central issue of this part of the thesis, from the first chapter onwards, we can draw a series of conclusions which provide a more detailed picture of how idioms are conceived from a cognitive perspective. In this way, the first conclusion would be that the studies on idioms carried out within the framework of Cognitive linguistics do not generally offer a categorial definition of the notion encompassed by the term *idiom*, due to the complexity and heterogeneity that are intrinsic to this concept. Instead, they provide a general characterisation of this type of unit in order to account for their regular and systematic character. As has been mentioned, idioms are seen as units of a symbolic and conceptual nature which fit into the language in the same way as other units; hence the proposal to address their study without the need to formulate any specific rules. By means of this approach to idioms, and to phraseology in general, cognitivist authors are attempting to distance themselves from the so-called *classical* or *traditional visions*, which essentially identify with the generativist studies carried out in American Linguistics, at the same time offering satisfactory explanations

of some formal and semantic aspects of idioms (detailed below), which are difficult to approach from paradigms such as that of Generativism.

A second conclusion can be added regarding the specific characteristics which, according to cognitivist studies, define idioms. In this regard, we have discovered that studies carried out in the sphere of Cognitive linguistics are especially interested in the meaning of idioms and, therefore, approach them through the description and analysis of their semantic properties, although they also pay attention to their discursive behaviour and cognitive processing. In the characterisation of this type of phraseologisms, as well as pointing out their idiosyncratic nature, their institutionalisation and their idiomaticity, many idioms are considered to be at least partly compositional and to be motivated by conceptual metaphors and metonymies. As regards semantic compositionality, the semantic autonomy of the components of idioms is highlighted, which not only implies that they are no longer considered as compact word blocks to be processed as a whole, but also explains the lexical and morphosyntactic variations involved in their use in discourse.

As for motivation, more specifically the analytical tools used to describe this phenomenon, our third conclusion is that Lakoff and Johnson's (1980) theory of conceptual metaphor and metonymy is useful to approach this aspect from a level of general abstraction, since it facilitates the identification of the conceptual mechanisms that act as cognitive patterns in the formation of idioms that have similar meanings in the same or different languages: however, its explanatory potential does not allow an approach to other, more specific aspects, which also play a part in the motivation of idioms. Therefore, it is necessary to turn our attention to more specific data which is fundamentally linked to the cultural base and the conceptual knowledge which may be associated with a particular idiom. To this end, the theory of conventional figurative language is proposed, from the field of cognitively-oriented European Phraseology (Dobrovol'skij & Piirainen 2005b). This is presented as a methodological tool which, together with the theory of conceptual metaphor and metonymy, enables us to capture the inherent complexity of the semantic structure of idioms.

The concept of motivation described in the previous paragraph involves the idea that some idioms have a quasi-universal base, which, at the same time, is conditioned by the cultural background of the phraseologism in question. Due to the presence of

metaphors and metonymies which exceed the limits of one particular culture, it is possible to identify the relationship that exists between phraseological units of different languages which have been formed through identical or similar metaphorical or metonymic processes, regardless of whether, in their more specific representations and having passed through a cultural filter, their linguistic realisations are equivalent (*tener en la punta de la lengua* – *to have on the tip of one's tongue*) or different (*llamar al pan, pan, y al vino, vino* – *to call a spade a spade*). However, this consideration cannot be considered complete without also taking into account the existence of idioms with a marked cultural origin, which are not based on general metaphors and metonymies, but on a more specific type of knowledge, and which are even peculiar to a particular culture (*pelar la pava* – *to whisper sweet nothings*), called *culturemas* (culturemes) in Pamies *et al.* (2015).

To the three theoretical conclusions that arise from the first chapter, we can add the conclusions deriving from the two analyses (one cognitive and one cognitive-contrastive) that have been carried out in the third chapter. First –and this would be the fourth conclusion of the thesis– after examining a corpus of 76 Spanish idioms related to speaking, we have found that they can be grouped, systematically, according to the metaphors and metonymies underlying their figurative base, which may also act in combination. Of the three grouping possibilities (by metaphors, by metonymies and by both combined), the most numerous idioms are those based on metaphors (39 idioms: 51% of the corpus), followed by those formed by one or more metaphors and metonymies combined (27 idioms: 36%), and, finally, those with an exclusively metonymic base (10 idioms: 13%).

From the results of this analysis, we can conclude, with greater accuracy, that, in the configuration of the idioms examined, there is a dominant conception of linguistic communication in which the speech activity is represented metaphorically in two ways. In the first place, as a physical transfer of objects<sup>472</sup> (corresponding to the transfer of information through words), starting from Reddy's conduit metaphor, which, working alone or in combination with the metonymy THE SPEECH ORGAN STANDS FOR SPEECH, is productive in the formation of 29 idioms (38 % of the corpus). Secondly, as the

---

<sup>472</sup> There are 42 idioms in the corpus (53.95%) that represent the words produced by the speaker as material objects, starting from the metaphor WORDS ARE OBJECTS, which usually functions together with other metaphors and metonymies.

movement of the speakers or of the utterances that they emit in a specific direction, based on the metaphor SPEAKING IS PRODUCING MOVEMENT IN SPACE, which can sometimes be combined with the metonymy ONE PART OF THE BODY STANDS FOR THE WHOLE PERSON, and is present in 21 idioms (27 %). With regard to the first of these metonymies, THE SPEECH ORGAN STANDS FOR SPEECH, we can highlight the presence of idioms formed using the somatic lexemes *mouth* and *tongue*, which are used metonymically to refer to the functions of these organs (in this case, speech), or with reference to the person who possesses them (the speaker), based on the metonymy THE SPEECH ORGAN STANDS FOR THE SPEAKER.

In the second place, the cognitive-contrastive analysis that has been carried out on Spanish idioms and their equivalents in English –a total of 132 units were examined– gives rise to a fifth conclusion. More than half the units analysed (66 % of the corpus) have an identical or similar figurative base, either metaphorical or metonymic, independently of their formal make-up. This contributes to confirming the relationship that exists between phraseological units in different languages, at least on a conceptual level. This information was obtained after classifying the equivalent pairs in four groups, according to the level of similarity or difference in their figurative base and their formal make-up: units with an identical conceptual base and formal make-up (17 %); units with an identical conceptual base and different formal make-up (17 %); units with a similar conceptual base and different formal make-up (32 %); and units with a different conceptual base and formal make-up (34 %).

In addition, it has been shown that the two most productive metaphors in the formation of Spanish idioms (the conduit metaphor and the SPEAKING IS PRODUCING MOVEMENT IN SPACE metaphor) are also present in the formation of the majority of their English equivalents, regardless of whether their linguistic representation is equivalent or not<sup>473</sup>. At the same time, it is interesting to note the limited number of somatisms in English, as compared to Spanish, in which, as has been mentioned, the parts of the body are frequently used with metonymic value: of the 29 Spanish idioms that are based on a somatic lexeme, only 9 are formed in this way in English. It is important to proceed with caution in the interpretation of this data, since the results could be conditioned by

---

<sup>473</sup> 25 pairs of equivalents, both in English and Spanish, are based on the conduit metaphor (35.21 %) and 21, from the SPEAKING IS PRODUCING MOVEMENT IN SPACE metaphor (29.58 %). This data also takes into account the use of these two metaphors in combination with a metonymic process.



the methodological process used to establish the equivalents, as well as by the fact that they are based on a relatively small corpus, which includes only idioms that are appropriate to be taught in SFL (Spanish as a Foreign Language). As a result, it is not possible to make conclusive generalisations from our findings with regard to how the activity of speaking in Spanish and English is represented conceptually and how this is transmitted through their phraseology.

The decision to work on a pedagogically-oriented corpus of idioms is justified by the fact that this doctoral thesis is conceived to be applied to second language teaching, more specifically, to Spanish. The second chapter, also formulated from a double perspective which reconciles Cognitive linguistics applied to the teaching of phraseological units and Phraseodidactics, offers a general panorama of the situation of the teaching of phraseological units in the area of second languages, and in SFL in particular. On reading the first sections<sup>474</sup>, one can draw a general conclusion (the sixth of this thesis) that this field has improved notably in recent years, thanks to the increase in research and didactic material available on the market. However, there is still a need for comprehensive methodological bases that unify didactic approaches. In view of this situation, we have proposed a set of methodological directives aiming to guide the teaching of phraseologisms, based on which we establish, as part of the sixth conclusion, three more precise considerations. First, there is a great variety of criteria that must be taken into account in the selection of units to be taught. These are related both to the characteristics of the phraseologisms (frequency and productivity, degree of idiomaticity, morphological complexity, etc.) and to their actual use by native Spanish speakers. Furthermore, as regards the distribution of phraseological units according to learners' level of Spanish, it is interesting to start at beginner level teaching some sentence formulas, collocations and commonly-used conjunctive, prepositive and marker idioms, and to reserve other types of idioms, sayings and proverbs for higher levels, although, in fact, some authors recommend teaching all the phraseological units in general, from A1 and A2 levels.

Second, using Penadés Martínez's (2015c) proposal, we conclude that phraseological units, and, especially, idioms should be taught as an integral part of curricular contents, in an effort to avoid dealing with them as something insignificant

---

<sup>474</sup> Specifically, from § 2.1. and § 2.2., and the subsections included in each one.

and unsystematic in SFL courses. The teaching process should approach them in an appropriate manner according to their nature, with the aim of making students aware of the existence of the same units in their mother tongue. In addition, they should be provided with all the necessary information on their formal (formal fixedness, variability, syntagmatic combination), semantic (meaning, motivation, meaning relations among idioms), pragmatic (connotations, register) and cultural characteristics (etymological origin based on traditions or legends).

And third, the presentation of the units must be followed by a practical stage through activities, which can be organised using a classification like the one we have established in § 2.2.4., with almost 60 different exercises, distributed according to the specific aspect of the idiom that is being worked on: formal aspects, semantic aspects, origin, syntactic aspects, register of use, mental image and various other aspects in an integrated manner, with the aim of developing oral and written production.

With the passing of time, applied studies of the teaching-learning process of Spanish phraseological units has begun to include elements pertaining to a cognitive approach, focusing essentially on conceptual metaphors, source domains and mental images evoked by the constituents of the idioms (Pérez Bernal 2004; Timofeeva 2013; Velázquez Puerto 2018). At the same time, Cognitive linguistics has explored its applications in the teaching of vocabulary and phraseology (Boers y Lindstromberg 2008c), and, although most of the research is dedicated to English teaching, in the case of Spanish, we have been inundated with papers urging us to introduce the teaching of metaphorical language and conceptual metaphors in SFL courses, with the aim of developing the students' metaphorical competence (Acquaroni 2008; Hijazo-Gascón 2011; Masid Blanco 2017).

By revising the main Cognitive-Linguistics inspired approaches for the teaching of phraseological units, we can establish a seventh conclusion, which asserts that proposals arising from Cognitive linguistics work above all on the semantic aspect of phraseologisms, through tasks that activate a *semantic elaboration* process –according to Barcroft's terminology– by which the student reflects on the meaning of phraseologisms, creating explicit associations with other related or familiar concepts. The cognitivist proposals, focusing on a type of learning that is reflexive and meaningful for the student, fit well with present-day communicative approaches,

although their teaching potential is conditioned by multiple factors. Bearing some of these in mind, we can conclude, more precisely, that these proposals are especially useful when a) the aim of the teaching process is to give priority to reception (understanding and retaining the units) over production (reproducing them); b) among their characteristics, the idioms possess a high degree of iconicity and are formed by common metaphors that also appear in the mother tongue; and c) students prefer an active and reflexive learning style.

Many of the didactic approaches in this sphere are accompanied by specific proposals that have been tested in experimental studies in order to prove their validity. In the first sections of the fourth chapter, we have mentioned a total of 24 experiments, and, from these, we conclude that the results obtained in the majority of these studies favour the didactic proposals that adopt a cognitive approach (eighth conclusion). In particular, the experimental groups that carried out tasks on conceptual metaphors and source domains, the etymological origins of the units and their mental image, as well as the repetition of sound patterns based on assonance and alliteration, achieved better results, at least as regards learning English idioms and other multi-words units, such as idiomatic phrasal verbs and collocations.

In the case of Spanish phraseological units, as far as we know, there are no experimental studies using the same procedures as those used for English. Therefore, our empirical study sets out to reduce this deficit, but also has the intention of starting a line of experimental research on the possible advantages of using methodological approaches taken from Cognitive linguistics in order to learn Spanish phraseologisms. The main conclusions of this empirical experiment, which completes this doctoral thesis, are added to the previous ones and are detailed below.

With results that are coherent with those previously obtained for English, our study leads us to a ninth conclusion that the implementation of a cognitively-based pedagogic methodology has been effective in the acquisition of a set of 20 verbal idioms relative to the meaning 'hablar' ('to speak'). To be precise, the 32 participants learned the idioms more satisfactorily after receiving a pedagogical intervention based on cognitive tenets, which focuses on the semantic motivation of the idioms and encourages them to thinking about the extensions of the literal meaning of the combination of words towards the idiomatic meaning of the phraseologism. It is

important to bear in mind that, according to our study, the advantages of working on the semantic motivation of idioms are directly related to the retention of their meanings, and not with reproducing the form. That is, the type of knowledge evaluated is receptive.

As we have indicated, the bias towards a cognitively-based didactic proposal is evident in our study; however, from a statistical standpoint, the results are not significant and the difference between the two approaches that are being compared (cognitive and non-cognitive) decreases with the passing of time. Therefore, our ninth conclusion is that it is not possible to confirm the long-term benefits of working on the semantic motivation of the idioms included in the experiment.

In addition, we must bear in mind that the language teaching process coexists alongside a variety of factors that are alien to the experiment and that may also condition the effectiveness of adopting a certain teaching methodology. In this sense, we have found it useful to control the possible influence of four characteristics of the idioms<sup>475</sup>. Hence, we can come to the tenth conclusion that, taking these four properties in isolation, the cognitive approach is especially apt for the acquisition of idioms with a low level of transparency, partial or no congruency with their English equivalents, formed by frequent or infrequent words in Spanish and having no cultural references.

Nonetheless, it is known that, in the real working of a language, these characteristics do not act in isolation, but, rather, they are involved in the configuration of phraseologisms, along with other phraseological properties. Starting from this idea, we have examined the results of each idiom individually, and, in this regard, it has not been possible to distinguish a clear tendency showing the advantages of a cognitive approach with a particular type of idiom. This leads us to believe that our tenth and final conclusion must be taken with a degree of caution, as there are idioms with totally different characteristics that obtain better results when they are learnt using the same methodology (*pegar la hebra* and *no tener pelos en la lengua*) and similar idioms with greatly differing results regarding the best methodology to guarantee their acquisition (*tener en la punta de la lengua* and *no tener pelos en la lengua*). As a future line of

---

<sup>475</sup> The characteristics contemplated are the degree of semantic transparency and congruency with regard to their English equivalents, the level of frequency of the lexical elements of the idiom and the presence of Spanish cultural references (see § 4.3.3.3.).

research, to be added to those already presented in chapter 4 (§ 4.3.3.9.), we suggest repeating this experiment with different, more homogeneous sets of idioms, in order to discover if it is possible to prove the effectiveness of working on semantic motivation with a particular type of idioms.

Finally, a review of the experiments carried out on English idioms and the progress of our own experiment lead us to the general conclusion that, in the acquisition of idioms, there is a dominant trend favouring a reflexive learning style that seeks the motivation and the regularity of these units, fostering a meaningful process for the student. Although the complexity of demonstrating the validity of a didactic method is obvious, due to the many and varied factors that influence the language learning process, we consider that it is necessary to continue to refine the design of our experiments, with the aim of offering the most accurate results possible. In the case of Spanish in particular, rather than fine-tuning the design of existing experiments, it would be preferable to follow the line of experimental research that has been started on learning English vocabulary and phraseology, for its subsequent application to Spanish.

Our empirical study, in which this latter idea is implemented, could be the starting point for a wide range of empirical research on the teaching of Spanish idioms and other types of phraseologisms from a Cognitive linguistics perspective. From this research, which would develop in parallel with its counterparts in English and other languages, an accurate global vision could be obtained of the didactic possibilities offered by Cognitive linguistics-inspired approaches in the acquisition of phraseological units in different languages.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABAD ASÍN, C. (2015): *La enseñanza de las fórmulas oracionales en ELE*, Trabajo fin de máster inédito, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- ABAD ASÍN, C. y ALBERT GANDÍA, P. (2016): *Combina palabras y formula ideas. Propaga tu español a los cuatro vientos... ¡y punto!*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- ACHARD, M. y NIEMEIER, S. (2004): “Cognitive linguistics, language acquisition and pedagogy”, en M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 1–49.
- AQUARONI MUÑOZ, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- AERTSELAER, J. N. y BUNCE, C. (2010): “Having many meanings: a corpus study of Spanish EFL writers’ construal with *have*”, en F. Boers, S. De Knop y A. De Rycker (eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, pp. 121–136.
- AHLMOUZ, Z. (2016): *Construcciones comparativas en español: ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas de una aproximación cognitiva*, Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- ALBERT GANDÍA, P. (2015): *Las colocaciones complejas en el aula de ELE. Nueva propuesta didáctica*, Trabajo fin de máster inédito, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- ALEJO, R., PIQUER, A. y REVERIEGO, G. (2010): “Phrasal verbs in EFL course books”, en F. Boers, S. De Knop y A. De Rycker (eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, pp. 59–78.
- ALMELA, R., WOTJAK, G. y RAMÓN TRIVES, E. (coords.) (2005): *Fraseología contrastiva: con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ALMOHIZEA, M. I. (2016): “The placement of idioms in traditional and non-traditional approaches”, *International Journal of Language and Linguistics* 3-5, pp. 40–49.
- ALVARADO ORTEGA, C. (2008): “Sobre el concepto de *variación fraseológica*”, *Estudios de Lingüística: E.L.U.A.* 22, pp. 9–21.
- ÁLVAREZ FUENTE, C. (2016): *Las colocaciones en la enseñanza de ELE. Corpus y propuesta didáctica del campo semántico de los sentimientos*, Trabajo fin de máster inédito, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- ASHER, J. J. (1972): “Children's first language as a model for second language learning”, *The Modern Language Journal* 56-3, pp. 133–139.
- ATKINSON, D. (1987): “The mother tongue in the classroom: a neglected resource?” *English Language Teaching Journal* 41-4, pp. 241–247.
- AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2005): “El metalenguaje en la norma: colocaciones metalingüísticas del tipo *vbo + adv. en -mente-*”, en M. Casado Velarde, R. González Ruiz y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 163–190.
- AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2006a): *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en español actual*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2006b): “Cognitive models in Spanish metalinguistic phraseology”, en K. Allan (ed.), *Selected Papers from the 2005 Conference of the Australian Linguistic Society*, pp. 1–19 [en línea]. Disponible en:

- <<http://www.als.asn.au/proceedings/als2005/aznarez-cognitive.pdf>> [Consultado 15 noviembre 2017].
- AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2006c): *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en el Diccionario fraseológico documentado del español actual (2004)*, en R. González Ruiz, M. Casado Velarde y M. Á. Esparza Torres (eds.), *Discurso, lengua y metalenguaje: balance y perspectivas*, Hamburg: Helmut Buske, pp. 37–48.
- BALLY, CH. (1951, 3.<sup>a</sup> ed.): *Traité de stylistique française*, vol. 1, Paris: Klincksieck.
- BARAN À KNOUM, P. (2014): “Propuesta para la enseñanza de locuciones verbales somáticas en clase de EL/E”, en M.<sup>a</sup> I. González Rey (org.), *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 99–113.
- BARANOV, A. y DOBROVOL'SKIJ, D. (2009): *Aspectos teóricos da fraseoloxía* [Traducción gallega de Fernando de Castro García], Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades / Xunta de Galicia.
- BARCELONA, A. (2001): “On the systematic contrastive analysis of conceptual metaphors: case studies and proposed methodology”, en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics. Vol. II: Language Pedagogy*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 117–146.
- BARCELONA, A. (ed.) (2003a): *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a Cognitive Perspective*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- BARCELONA, A. (2003b): “Introduction. The cognitive theory of metaphor and metonymy”, en A. Barcelona (ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a Cognitive Perspective*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 1–28.
- BARCELONA, A. (2003c): “Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: an update”, en R. Dirven y R. Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 207–278.
- BARCELONA, A. (2003d): “On the possibility of claiming a metaphoric motivation for a conceptual metaphor”, en A. Barcelona (ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a Cognitive Perspective*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 31–58.
- BARCROFT, J. (2002): “Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition”, *Language Learning* 52, pp. 323–363.
- BARCROFT, J. (2015): *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BERÉNDI, M., CSÁBI, S. y KÖVECSÉS, Z. (2008): “Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching”, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 65–99.
- BLUMENTHAL, P. (2010): “La sémantique cognitive face à l’idiomaticité”, en J. François (ed.), *Grandes voies et chemins de traverse de la sémantique cognitive*, Leuven: Peeters, pp. 147–162.
- BOERS, F. (2000a): “Metaphor awareness and vocabulary retention”, *Applied Linguistics* 21-4, pp. 553–571.
- BOERS, F. (2000b): “Enhancing metaphoric awareness in specialised reading”, *English for Specific Purposes* 19-2, pp. 137–147.
- BOERS, F. (2001): “Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin”, *Prospect* 16-3, pp. 35–43.



- BOERS, F. (2004): “Expanding learners’ vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary?”, en M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 211–234.
- BOERS, F. (2011): “Cognitive semantics ways of teaching figurative phrases: an assessment”, *Review of Cognitive Linguistics* 9-1, pp. 227–261.
- BOERS, F. (2013): “Cognitive Linguistic approaches to second language vocabulary: assessment and integration”, *Language Teaching* 46, pp. 208–224.
- BOERS, F., DE KNOP, S. y DE RYCKER, A. (2010a): “Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics: introduction”, en F. Boers, S. De Knop y A. De Rycker (eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, pp. 1–26.
- BOERS, F., DE KNOP, S. y DE RYCKER, A. (eds.) (2010b): *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Berlin / New York: De Gruyter Mouton.
- BOERS, F. y DEMECHELEER, M. (2001): “Measuring the impact of cross-cultural differences on learners’ comprehension of imageable idioms”, *ELT Journal* 55-3, pp. 255–262.
- BOERS, F., DEMECHELEER, M., HE, L., DECONINCK, J., STENGERS, H., y EYCKMANS, J. (2017): “Typographic enhancement of multiword units in second language text”, *International Journal of Applied Linguistics* 27, pp. 448–469.
- BOERS, F., DEMECHELEER, M. y EYCKMANS, J. (2004a): “Etymological elaboration as a strategy for learning idioms”, en P. Bogaards y B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 53–78.
- BOERS, F., DEMECHELEER, M. y EYCKMANS, J. (2004b): “Cross-cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms”, *European Journal of English Studies* 8-3, pp. 375–388.
- BOERS, F., EYCKMANS, J. y STENGERS, H. (2007): “Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?”, *Language Teaching Research* 11-1, pp.43–62.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2005): “Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration”, *Symbol* 33-2, pp. 225–238.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2006): “Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation”, en G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven y F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 305–355.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2008a): “How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching”, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 1–61.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2008b): “Structural elaboration by the sound (and feel) of it”, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 329–353.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (eds.) (2008c): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. y EYCKMANS, J. (2012): “Are alliterative word combinations comparatively easy to remember for adult learners?” *RELC Journal* 43, pp. 127–135.
- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. y EYCKMANS, J. (2014a): “When does assonance make L2 lexical phrases memorable?”, *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 3, pp. 93–107.
- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. y EYCKMANS, J. (2014b): “Is alliteration mnemonic without awareness-raising?”, *Language Awareness* 23-4, pp. 291–303.
- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S., LITTLEMORE, J., STENGERS, H. y EYCKMANS, J. (2008): “Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation”, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 189–216.
- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. y WEBB, S. (2014): “Further evidence of the comparative memorability of alliterative expressions in second language learning”, *RELC Journal* 45, pp. 85–99.
- BOERS, F., PIQUER PÍRIZ, A. M., STENGERS, H. y EYCKMANS, J. (2009): “Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?”, *Language Teaching Research* 13-4, pp. 367–382.
- BOERS, F. y STENGERS, H. (2008a): “Adding sound to picture. Motivating the lexical composition of metaphorical idioms in English, Dutch and Spanish”, en M.S. Zanutto, L. Cameron y M. C. Cavalcanti (eds.), *Confronting Metaphor in Use: an Applied Linguistic Approach*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 63–78.
- BOERS, F. y STENGERS, H. (2008b): “A quantitative comparison of the English and Spanish repertoires of figurative idioms”, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 355–374.
- BORTFELD, H. (2003): “Comprehending idioms cross-linguistically”, *Experimental Psychology* 50-3, pp. 217–230.
- BOSQUE, I. (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*, Madrid: SM.
- BRDAR, M., GRIES, S. TH. y ŽIC FUCHS, M. (eds.) (2011): *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BUITRAGO JIMÉNEZ, A. (2012): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa Libros.
- BURGER, H. (1998): “Idiom and metaphor: their relation in theory and text”, en P. Ďurčo (ed.), *EUROPHRAS'97. Phraseology and Paremiology*, Bratislava: Akadémia PZ, pp. 30–36.
- BURGER, H., DOBROVOL'SKIJ, D., KHUN P. y NORRICK, N. R. (eds.) (2007): *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Phraseology: an International Handbook of Contemporary Research*, 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- BUTZKAMM, W. (2003): “We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma”, *Language Learning Journal* 28, pp. 29–30.
- CACCIARI, C. (2014 [1993]): “The place of idioms in a literal and metaphorical world”, en C. Cacciari y P. Tabossi (eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, New York: Psychology Press, pp. 27–56.

- CACCIARI, C. y GLUCKSBERG, S. (1991): “Understanding idiomatic expressions: the contribution of word meanings”, en G. B. Simpson (ed.), *Understanding Word and Sentence*, North-Holland: Elsevier, pp. 207–239.
- CACCIARI, C. y TABOSI, P. (1988): “The comprehension of idioms”, *Journal of Memory and Language* 27-6, pp. 668–683.
- CADIerno, T. (2008): “Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach”, en S. De Knop y T. De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 259–294.
- CASARES, J. (1992 [1950]): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CASAS GÓMEZ, M. (1996): “El poder mágico de la palabra”, *Trivium. Anuario de Estudios Humanísticos* 8, pp. 29–52.
- CASAS GÓMEZ, M. (2002): *Los niveles del significar*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- CASSAGNE, J. M. (1996): *Understanding Spanish Language and Culture Through Popular Phrases*, Lincolnwood, Illinois: Passport Books.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004): “Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español”, *Estudios de Lingüística: E.L.U.A.*, Anexo 2, pp. 55–72.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2006): “Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas”, *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada* 5, pp. 107–140 [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>> [Consultado 2 junio 2017].
- CAVALLA, C. (2008): “Propositions didactiques pour l’enseignement d’éléments phraséologiques en FLE”, en D. V. Raemdonck y M. E. Damar (eds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Gramm-FLE [en línea]. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>> [Consultado 29 mayo 2017].
- CAVALLA, C. (2009): “La phraséologie en classe de FLE”, *Les Langues Modernes – Association des professeurs de langues vivantes (APLV)* [en línea]. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>> [Consultado 29 mayo 2017].
- CELDRÁN GOMARIZ, P. (2004): *Diccionario de frases y dichos populares: comparaciones, ocurrencias, personajes y criaturas populares del folclore, la historia menor y la leyenda*, Madrid: Alderabán.
- CEREZO DÍEZ, S. (2017): *Testimonios del pasado*, España: Caligrama.
- CESTERO MANCERA, A. M.<sup>a</sup>. (2011): “La formación del profesor de ELE desde la universidad, grado y máster”, *Actas de los II Encuentros ELE Comillas. El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*, Comillas: Fundación Comillas, pp. 43–50.
- CIÉSLICKA, A. (2006): “Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners”, *Second Language Research* 22-2, pp.115–144.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Traducción del Instituto Cervantes], Madrid: MEC/Anaya [en línea]. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)> [Consultado 25 enero 2017].

- COOK, V. (2001): "Using the first language in the classroom", *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 57-3, pp. 402–423.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (1998): "Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos en español y en inglés", en G. Corpas Pastor y M. Alvar Ezquerro (coords.), *Diccionarios, frases, palabras*, Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, pp. 157–187.
- CORPAS PASTOR, G. (2000): "Fraseología y traducción", en V. Salvador y A. Piquer (eds.), *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicada*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 107–138.
- CORPAS PASTOR, G. (2003): *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid: Iberoamericana.
- CORPAS PASTOR, G. y MENA MARTÍNEZ, F. (2003): "Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española", *Estudios de lingüística: E. L. U. A.* 17, pp. 181–202.
- CRAIK, F. I. M. y LOCKHART, R. S. (1972): "Levels of processing a framework for memory research", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11-6, pp. 671–684.
- CROFT, W. (2003): "The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies", en R. Dirven y R. Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 161–206.
- CROFT, W. (2006): "Metonymy. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies", en D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 269–302.
- CROFT, W. y CRUSE, D. A. (2005): *Cognitive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CUENCA, M.<sup>a</sup> J. y HILFERTY, J. (2013 [1999]): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- DABROWSKA, E. y DIVJAK, D. (eds.) (2015): *Handbook of Cognitive Linguistics*, Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- DANESI, M. (1992): "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension", en J. E. Alatis y A. H. Tan (eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 489–500.
- DANESI, M. (2008): "Conceptual errors in second-language learning", en S. De Knop y T. De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 231–256.
- DANESI, M. (2016): "Conceptual fluency in second language teaching: an overview of problems, issues, research findings, and pedagogy", *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 5-1, pp. 145–153.
- DANTE, A. (2003): *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid: Edinumen.
- DE KNOP, S y DE RYCKER, T. (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- DE RYCKER, A. y DE KNOP, S. (2009): "Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching – historical background and new developments", *Journal of Modern Languages* 19-1, pp. 29–46 [en línea]. Disponible en:

- <[http://icmsm2009.um.edu.my/filebank/published\\_article/567/2009%20-%2019%20-%20antoon.pdf](http://icmsm2009.um.edu.my/filebank/published_article/567/2009%20-%2019%20-%20antoon.pdf)> [Consultado 1 febrero 2017].
- DECONINCK, J., BOERS. F. y EYCKMANS, J. (2010): “Helping learners engage with L2 words. The form-meaning fit”, *AILA Review* 23, pp. 95–11.
- DECONINCK, J., BOERS. F. y EYCKMANS, J. (2017): “Does the form of this word fit its meaning?” The effect of learner-generated mapping elaborations on L2 word recall”, *Language Teaching Research* 21, pp. 31–53.
- DEIGNAN, A., GABRYS, D. y SOLSKA, A. (1997): “Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities”, *English Language Teaching Journal* 51-4, pp. 352–360.
- DETRY, F. (2009): *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*, Tesis doctoral, Girona: Universitat de Girona.
- DETRY, F. (2012): “Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE”, *Paremia* 21, pp. 97–106.
- DÍEZ VELASCO, O. (2000): “A cross-linguistic analysis of the nature of some hand metonymies in English and Spanish”, *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos* 22-2, pp. 51–67.
- DIRVEN, R. (2003): “Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualization”, en R. Dirven y R. Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 75–112.
- DOBROVOL'SKIJ, D. (2007): “Cognitive approaches to idiom analysis”, en H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 789–819.
- DOBROVOL'SKIJ, D. (2014): “On the semantic structure of idioms”, en Durante, V. (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Biblioteca fraseológica y paremiológica* 5, Madrid: Centro Virtual Cervantes / Instituto Cervantes, pp. 23–32.
- DOBROVOL'SKIJ, D. (2016): “Fraseología y Gramática de Construcciones” [Traducción del alemán de Manuel J. Sánchez Sánchez], *Language Design* 18, pp. 71–106.
- DOBROVOL'SKIJ, D. y FILIPENKO, T. (2007): “Russian Phraseology”, en H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 714–727.
- DOBROVOL'SKIJ, D. y PIIRAINEN, E. (2005a): “Cognitive theory of metaphor and idiom analysis”, *Jezikoslovlje* 6-1, pp. 7–35.
- DOBROVOL'SKIJ, D. y PIIRAINEN, E. (2005b): *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*, Oxford: Elsevier.
- DOBROVOL'SKIJ, D. y PIIRAINEN, E. (2006): “Cultural knowledge and idioms”, *International Journal of English Studies* 6-1, pp. 27–41.
- DOBROVOL'SKIJ, D. y PIIRAINEN, E. (2010): “Idioms: motivation and etymology”, en J. P. Colson (ed.), *Yearbook of Phraseology*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 73–96.

- DOIZ, A. y ELIZARI, C. (2013): “Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning”, *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 13, pp. 47–82.
- ELLIS, N. C. (2008): “Phraseology. The periphery and the heart of language”, en F. Meunier y S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1–14.
- ELLIS, R. (1985, reimp.): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ETTINGER, S. (2008): “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10, pp. 95–127.
- EVANS, V. y GREEN, M. (2006): *Cognitive Linguistics: an Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- EYCKMANS, J. y LINDSTROMBERG, S. (2017): “The power of sound in L2 idiom learning”, *Language Teaching Research* 21-3, pp. 341–361.
- FAN, W. (2014): *La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. Un estudio contrastivo*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C. (2002): *Expresiones metalingüísticas con el verbo decir*, A Coruña: Universidade Da Coruña Servicio de Publicacións.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C. (2005): “Fraseología metalingüística con *decir*. Análisis de algunas unidades que expresan acuerdo intensificado”, en M. Casado Velarde, R. González Ruiz y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 119–145.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2017): “La Lingüística aplicada en la actualidad. Algunas dimensiones sobresalientes”, en E. Olímpio de Oliveira Silva e I. Penadés Martínez (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la Lingüística y sus disciplinas*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 141–174.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M.<sup>a</sup> J. (2004): “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”, en M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 349–356.
- FEYAERTS, K. (1999): “Metonymic hierarchies: the conceptualization of stupidity in German idiomatic expressions”, en K. U. Panther y G. Radden (eds.), *Metonymy in Language and Thought*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 309–332.
- FEYAERTS, K. (2007): “Dutch phraseology”, en H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 644–653.

- FILLMORE, CH., KAY, P. y O'CONNOR, M. C. (1988): "Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The Case of Let Alone", *Language* 64-3, pp. 501–538.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> M. (1998): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy. Del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas", en F. Moreno Fernández, K. Alonso y M. Gil Bürmann (dirs.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 339–348.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> M. (1999): *Fijación y uso de algunas expresiones fraseológicas del español*, Tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> M. (2000): "Universales metafóricos en la significación de algunas expresiones fraseológicas", *Revista Española de Lingüística* 30-2, pp. 357–381.
- FORNÉS GUARDIA, M. y RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. (1998): "Esquemas de imágenes y construcción del espacio", *Revista de Filología Hispánica (RILCE)* 14-1, pp. 23–43.
- FUNDÉU BBVA: *Fundéu. Fundación del español urgente* [en línea]. Disponible en: <<http://www.fundeu.es/>> [Consultado 20 febrero 2017].
- FUYIN LI, T. (2009): *Metaphor, Image, and Image Schemas in Second Language Pedagogy. The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs by Chinese Learners of English*, Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- GALLEGRO BARNÉS, A. (2012): "La investigación de las unidades fraseológicas y las TIC", en M.<sup>a</sup> I. González Rey (ed.), *Unidades fraseológicas y TIC. Biblioteca fraseológica y paremiológica-Centro Virtual Cervantes*, pp. 9–28 [en línea]. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf)> [Consultado 29 agosto 2017].
- GAO, L. y MENG, G. (2010): "Study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention", *Canadian Social Science* 6-2, pp. 110–124.
- GARCÍA ORTEGA, I. (2016): "La clasificación de las locuciones verbales a partir de las nociones específicas del Plan curricular del Instituto Cervantes", *Lingüística en la Red* 14, pp. 1–40.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos Editorial.
- GASS, S. M. (1979): "Language transfer and universal grammatical relations", *Language Learning* 29, pp. 327–344.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (1992): *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- GECK, S. (2004): "Metáfora, motivación, fraseología", *Forum Deutsch in Spanien an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – L'Alemanya a Espanya al llindar del segle XXI*, 11 [en línea]. Disponible en: <<http://usuaris.tinet.cat/asgc/Forum/Autors/geck/geck1.html#article>> [Consultado 2 febrero 2016].
- GEERAERTS, D. (2003): "The interaction of metaphor and metonymy in composite expressions", en R. Dirven y R. Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 435–465.

- GEERAERTS, D. (ed.) (2006): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- GEERAERTS, D. y CUYCKENS, H. (2007a): “Introducing Cognitive Linguistics”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3–21.
- GEERAERTS, D. y CUYCKENS, H. (eds.) (2007b): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- GEERAERTS, D. y GRONDELAERS, S. (1995): “Looking back at anger. Cultural traditions and metaphorical patterns”, en J. R. Taylor y R. E. MacLaury (eds.) *Language and the Cognitive Construal of the World*, New York: Mouton de Gruyter, pp. 155–179.
- GEERAERT, K., HARALD BAAYEN, R. y NEWMAN, J. (2017): “Understanding idiomatic variation”, *Proceedings of the 13th Workshop on Multiword Expressions (MWE 2017), Valencia, Spain, April 4 2017*, Stroudsburg: The Association for Computational Linguistics, pp. 80–90.
- GIBBS, R. W. (1990): “Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity”, *Cognitive Linguistics* 1-4, pp. 417–452.
- GIBBS, R. W. (1996): “What’s cognitive about cognitive linguistic”, en E. H. Casad (ed.), *Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 27–53.
- GIBBS, R. W. (2002): “Idiomaticity and human cognition”, en D. J. Levitin (ed.), *Foundations of Cognitive Psychology: Core Readings*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, pp. 733–750.
- GIBBS, R. W. (2007): “Idioms and formulaic language”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 697–725.
- GIBBS, R. W. (ed.) (2008): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GIBBS, R. W. (2014a [1993]): “Why idioms are not dead metaphors”, en C. Cacciari y P. Tabossi (eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, New York: Psychology Press, pp. 57–78.
- GIBBS, R. W. (2014b): “Why do some people dislike conceptual metaphor theory”, *Cognitive Semiotics* 5-1(2), pp. 14–36.
- GIBBS, R. W., BOGDANOVICH, J. M., SYKES, J. R. y BARR, D. J. (1997): “Metaphor in idiom comprehension”, *Journal of Memory and Language* 37, pp. 141–154.
- GIBBS, R. W. y COLSTON, H. L. (2006): “Image schema: the cognitive psychological reality of image schemas and their transformations”, en D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 239–268.
- GIBBS, R. W., LENZ COSTA LIMA, P. y FRANCOZO, E. (2004): “Metaphor is grounded in embodied experience”, *Journal of Pragmatics* 36-7, pp. 1189–1210.
- GIBBS, R. W., NAYAK, N. P. y CUTTING, C. (1989): “How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing”, *Journal of Memory and Language* 28-5, pp. 576–593.
- GIBBS, R. W. y O’BRIEN, J. (1990): “Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning”, *Cognition* 36, pp. 35–68.
- GIBBS, R. W. y STEEN, G. J. (1999): *Metaphor in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference. Amsterdam July 1997*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



- GLUCKSBERG, S. (2014 [1993]): “Idioms meanings and allusional content”, en C. Cacciari y P. Tabossi (eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, New York: Psychology Press, pp. 3–26.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y UREÑA TORMO, C. (2014): *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000): “Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase E.L.E.” en M.<sup>a</sup> J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Valencia: Universitat de València, pp. 111–134.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2017): “La adquisición de lenguas segundas y extranjeras”, en A. M.<sup>a</sup> Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 55–105.
- GONZÁLEZ AGUILAR, M.<sup>a</sup> I. (2005): “El metalenguaje en las unidades fraseológicas: el plano fónico”, en M. Casado Velarde, R. González Ruiz y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 147–162.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2004): “Algunas consideraciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua”, en M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 405–441.
- GONZALEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (1995): “Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques”, *Paremia* 4, pp. 157–167.
- GONZALEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (2006): “A fraseodidáctica o Marco común de referencia para las lenguas”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 8, pp. 123–146.
- GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (ed.) (2007): *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, Louvain-La-Neuve: E.M.E (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications S.P.R.L.
- GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (2010): “La phraséodidactique en action. Les expressions figées comme objet d'enseignement”, *La culture de l'autre: l'enseignement des langues à l'Université. Actes du Deuxième Rencontre Hispano-français de Chercheurs (SHF/APFUE)*, Lyon: la Clé des langues [en línea]. Disponible en: <<http://cle.ens-lyon.fr/actes/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>> [Consultado 10 enero 2017].
- GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (2012): “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”, *Paremia* 21, pp. 67–84.
- GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (2014): “Presentación. Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas”, en M.<sup>a</sup> I. González Rey (org.), *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 9–20.
- GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> I. y VEIGA LEVRAY, M.<sup>a</sup> I. (2002): “Arbitrariedad, motivación y desmotivación de las expresiones idiomáticas”, *Cahiers du P.R.O.H.E.M.I.O.* 4, pp. 13–31.
- GONZÁLEZ ROYO, C. y MOGORRÓN HUERTA, P. (coord.) (2011): *Fraseología contrastiva: Lexicografía, traducción y análisis de corpus*, Alacant: Servicio de publicaciones de la Universitat d'Alacant.

- GONZÁLEZ RUIZ, R. y LOUREDA LAMAS, Ó. (2001-2002): “Nuevos estudios sobre lo metalingüístico en español”, *Cuadernos de Investigación Filológica* 27-28, pp. 267–284.
- GOOSSENS, L. (2003): “Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in figurative expressions for linguistic action”, en R. Dirven y R. Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 349–377.
- GOSCHLER, J. (2005): “Embodiment and body metaphors”, *Metaphorik.de* 09 [en línea]. Disponible en: <<https://www.metaphorik.de/de/journal/09/embodiment-and-body-metaphors.html>> [Consultado 10 enero 2019].
- GRAN, L. y BAUER, L. (2004): “Criteria for re-defining idioms: are we barking up the wrong tree?”, *Applied Linguistics* 25-1, pp. 38–61
- GRECIANO, G. (1985 [1983]) : “Signification et dénotation en Allemand. La sémantique des expressions idiomatiques [compte rendu]”, *L'Information Grammaticale* 24-1, pp. 47–48.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation”, en P. Cole y J. Morgan (eds.), *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 183–198.
- GRIES, S. TH. (2008): “Phraseology and linguistic theory. A brief survey”, en S. Granger y F. Meunier (eds.), *Phraseology. An Interdisciplinary Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 3–25.
- GROSS, M. (1982): “Une classification des phrases “figées” du français”, *Revue Québécoise de Linguistique* 11-2, pp. 151–185.
- GUO, S. (2007): “Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners?”, *The Linguistics Journal* 3-3, pp. 148–166.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2010): *Estudio cognitivo-contrastivo de las metáforas del cuerpo. Análisis empírico del corazón como dominio fuente en inglés, francés, español, alemán e italiano*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HASER, V. (2005): *Metaphor, Metonymy and Experientialist Philosophy. Challenging Cognitive Semantics*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- HERRERA, F. (ed.) (2015): *La formación del profesorado de español: innovación y reto*, Barcelona: Difusión.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): “Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE”, en M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 480–490.
- HIJAZO-GASCÓN, A. (2011): “Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva”, *Hispania* 94-1, pp. 142–154.
- HOANG, H. (2014): “Metaphor and second language learning: the state of the field”, *Teaching English as a Second or Foreign Language* 18-2, pp. 1–27.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. (2004): “What is Cognitive Linguistics? A new framework for the study of Basque”, *Cahiers de l'Association for French Language Studies* 10, pp. 3–31.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. CADIerno, T. y CASTAÑEDA-CASTRO, A. (eds.) (en prensa): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, Routledge.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. y VALENZUELA, J. (eds.) (2012): *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos.

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva [en línea]. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)> [Consultado 25 enero 2017].
- IÑESTA, E. y PAMIES, A. (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*, Granada: Granada lingüística.
- IRUJO, S. (1986): “Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language”, *TESOL Quarterly* 20-2, pp. 287–304.
- IRUJO, S. (1993): “Steering clear: avoidance in the production of idioms”, *IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 31-3, pp. 205–219.
- ISACENKO, A. V. (1948): “Morphologie, syntaxe et phraseologie”, *Cahiers Ferdinand de Saussure* 7, pp. 17–32.
- ISSAKOVA, S., SADIROVA, K. y KUSHTAEVA, M. (2015): “Cognitive-comparative analysis of phraseological units (on the material of Kazakh-French phraseology)”, *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 214, pp. 833–838.
- JOHNSON, M. (1987): *The Body in the Mind: the Bodily Based of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago: University of Chicago Press.
- KAITIAN, L. (2011): “Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica”, *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, pp. 329–346.
- KOIKE, K. (2001): “Variación fraseológica del español”, *Varilex* 9, pp. 77–92 [en línea]. Disponible en: <<https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/art/vx9-a3.pdf>> [Consultado 6 mayo 2019].
- KÖVECSES, Z. (1995): “Metaphor and the folk understanding of anger”, en J. A. Russell, J. M. Fernández-Dols, A. S. R. Manstead y J. C. Wellenkamp (eds.), *Everyday Conceptions of Emotion. An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotion*, Dordrecht: Kluwer, pp. 49–71.
- KÖVECSES, Z. (2002): *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford / New York: Oxford University Press.
- KÖVECSES, Z. (2008): “Conceptual metaphor theory. Some criticisms and alternative proposals”, *Annual Review of Cognitive Linguistics* 6, pp. 168–184.
- KÖVECSES, Z. (2016): “Conceptual metaphor theory”, en E. Semino y Z. Demjén (eds.), *Routledge Handbook of Metaphor and Language*, Oxon / New York: Routledge.
- KÖVECSES, Z. y RADDEN, G. (1998): “Metonymy: developing a cognitive linguistic view”, *Cognitive Linguistics* 9-1, pp. 37–77.
- KÖVECSES, Z. y SZABÓ P. (1996): “Idioms: a view from Cognitive Semantics”, *Applied Linguistics* 17-3, pp. 326–355.
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Learning and Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- KRISTIANSEN, G., ACHARD, M., DIRVEN, R. y RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. (eds.) (2006): *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- KÜHN, P. (2007): “Phraseologie des Deutschen: Zur Forschungsgeschichte”, en H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 619–643.

- KUIPER, K. (2007): "Syntactic aspects of phraseology II: Generative approaches", en H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn y N.R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenéossischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 53–2.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: what Categories Reveal about the Mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (1993, reimp.): "The contemporary theory of metaphor", en A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202–251.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we Live by*, Chicago: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1999): *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York: Basic Books.
- LAKOFF, G. y TURNER, M. (1989): *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago / London: The University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. W. (1986): "An introduction to Cognitive Grammar", *Cognitive Science* 10, pp. 1–40.
- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: theoretical prerequisites*, vol. 1, Standford: Standford University Press.
- LANGACKER, R. (2008): "Cognitive grammar as a basis for language instruction", en N. C. Ellis y P. Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York / London: Routledge, pp. 66–88.
- LANGLOTZ, A. (2006a): *Idiomatic Creativity: A Cognitive-linguistic Model of Idiom-representation and Idiom-variation*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- LANGLOTZ, A. (2006b): "Occasional adnominal idiom modification—a cognitive linguistic approach", *International Journal of English Studies* 6-1, pp. 85–108.
- LANTOLF, J. y BOBROVA, L. (2014): "Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: theoretical argument and pedagogical program", *Journal of Spanish Language Teaching* 1-1, pp. 46–61.
- LARRETA ZULATEGUI, P. (2001): *Fraseología contrastiva del alemán y el español: teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LARRETA ZULATEGUI, P. (2011): "Semántica cognitiva y fraseología", *Paremia* 20, pp. 191–200.
- LE GUERN, M. (1973): *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Paris: Larousse.
- LEAL RIOL, M.<sup>a</sup> J. (2011): *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Hove: Language Teaching Publications.
- LINDSTROMBERG, S. y BOERS, F. (2008a): "Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: the mnemonic power of assonance", *System* 36, pp. 423–436.
- LINDSTROMBERG, S. y BOERS, F. (2008b): "The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks", *Applied Linguistics* 29, pp. 200–222.
- LIONTAS, JOHN I. (2013): "Educating educators about second language idiomaticity through action research", *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1-2, pp. 1–35 [en línea]. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127431.pdf>> [Consultado 9 mayo 2017].

- LITTLEMORE, J. (2001): “Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?”, *TESOL Quarterly* 35-3, pp. 459–491.
- LITTLEMORE, J. (2009): *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Basingstoke / New York: Palgrave Macmillan.
- LITTLEMORE, J. y BOERS, F. (2000): “Cognitive style variables in participants' explanations of conceptual metaphors”, *Metaphor and Symbol* 15-3, pp. 177–187.
- LITTLEMORE, J., CHEN, P., TANG, P. L., KOESTER, A. y BARNDEN, J. (2010): “The use of metaphor and metonymy in academic and professional discourse and their challenges for learners and teachers of English”, en F. Boers, S. De Knop y A. De Rycker (eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, pp. 189–212.
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006): “Metaphoric competence and communicative language ability”, *Applied Linguistics* 27-2, pp. 268–294.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2011): *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2015): “Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza”, *Journal of Spanish Language Teaching* 2-1, pp. 51–68.
- LÓPEZ ROIG, C. (2002): *Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, L. (2011): “La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior”, en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Salamanca, pp. 531–542.
- LOSADA ALDREY, M. C. (2011): *El español idiomático da juego. 150 fraseologismos con ejercicios: nivel umbral B1*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- LUCIANI, M.<sup>a</sup> M. (2002): *Metáfora y adquisición de una segunda lengua*, Trabajo fin de máster, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- LUQUE TORO, L. (2004): “La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica”, en M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 542–547.
- MARQUES, E. A. (2007): *Análisis cognitivo-contrastivo de locuciones somáticas del español y del portugués*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2012): “El proceso de constitución de las unidades fraseológicas y algunos problemas fundamentales”, en I. Penadés Martínez y M. Martí Sánchez (coords.), *II Jornadas de Lengua y Comunicación. La fraseología y la paremiología (60 años después de la “Introducción a la lexicografía moderna” de D. Julio Casares)*, *Lingüística en la Red X*, pp. 1–52 [en línea]. Disponible

- en: <[http://www.linred.es/numero10\\_monografico1\\_Art4.html](http://www.linred.es/numero10_monografico1_Art4.html)> [Consultado 20 enero 2017].
- MASID BLANCO, O. (2017): “La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia”, *Porta Linguarum* 27, pp. 155–170.
- MEDINA REGUERA, A. (2010): “Las fórmulas rutinarias como tipo de unidad fraseológica en los diccionarios de aprendizaje de español y alemán como lengua extranjera”, en S. Ruhstaller y M.<sup>a</sup> D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang, pp. 287–320.
- MELLADO BLANCO, C. (2004): *Fraseologismos somáticos del alemán: un estudio léxico-semántico*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MELLADO BLANCO, C. (2011): “Prólogo”, en M. C. Losada Aldrey, *El español idiomático da juego. 150 fraseologismos con ejercicios: nivel umbral B1*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 5–6.
- MELLADO BLANCO, C. (2013): “La gramaticalización de las restricciones y preferencias de uso de las unidades fraseológicas del español y alemán desde un enfoque cognitivo-pragmático”, en I. Olza Moreno y E. Manero Richard (eds.), *Fraseopragmática*, Berlin: Frank & Timme, pp. 303–334.
- MELLADO BLANCO, C. (2015a): “El valor de «construcción» de los somatismos reflexivos de daño físico en alemán y la búsqueda de la equivalencia en español”, en R. Monteiro Platín (ed.), *Certas palavras o vento não leva. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*, Fortaleza: Parole, pp. 85–107.
- MELLADO BLANCO, C. (2015b): “Parámetros específicos de equivalencia de las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán)”, *Revista de Filología* 33, pp. 153–174.
- MENDOZA PUERTAS, J. D. (2011): “Sobre la definición de las locuciones en los diccionarios monolingües de ELE: hacia otro modelo definicional”, *AnMal Electrónica* 30, pp. 245–283 [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4041611.pdf>> [Consultado 9 agosto 2017].
- MEUNIER, F. y GOUVERNEUR, C. (2007): “The treatment of phraseology in ELT textbooks”, en E. Hidalgo, L. Quereda y J. Santana (eds.), *Corpora in the Foreign Language Classroom. Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language Corpora (TaLC 6)*, Granada: Universidad de Granada, pp 119–139.
- MEUNIER, F. y GRANGER, S. (2008): “Phraseology in language learning and teaching. Where to from here?”, en F. Meunier y S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 247–252.
- MOGORRÓN HUERTA, P. y NAVARRO DOMÍNGUEZ, F. (eds.) (2015): *Fraseología, Didáctica y Traducción*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MOLINA DÍAZ, F. (2010): “El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios monolingües de español L2”, en S. Ruhstaller y M.<sup>a</sup> D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang, pp. 213–232.
- MONTORO DEL ARCO, E. (2005a): “Sobre la valoración de la fraseología: perspectiva historiográfica”, en A. Roldán Pérez (coord.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad*

- Española de Historiografía lingüística*, vol. 2, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 1267–1281.
- MONTORO DEL ARCO, E. (2005b): “Hacia una sistematización de la variabilidad fraseológica”, en M.<sup>a</sup> Á. Pastor Milán (ed.), *Estudios lingüísticos en recuerdo del profesor Juan Martínez Marín*, Granada: Universidad de Granada, pp. 125–152.
- MOON, R. (1998): *Fixed expressions and idioms in English*, New York: Oxford University Press.
- MORENO PEREIRO, S. (2008): “Las unidades fraseológicas en el aula de E/LE: una aproximación cognitiva”, en J. Villatoro (ed.), *Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de E/LE* [en línea]. Disponible en: <<http://civele.org/biblioteca/cvele06/1moreno.htm>> [Consultado 20 marzo 2017].
- MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LACORTE, M. (eds.) (2019): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, Oxon / New York: Routledge.
- MUÑOZ-BASOLS, J., PÉREZ SINUSÍA, Y. y DAVID, M. (2014): *Spanish Idioms in Practice. Understanding Language and Culture*, Oxon: Routledge.
- NATION, P. (2003): “The role of the first language in foreign language learning”, *Asian EFL Journal* 5-2, pp. 1–8 [en línea]. Disponible en: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2003-Role-of-L1-Asian-EFL.pdf>> [Consultado 24 julio 2017].
- NAVARRO, C. (2007): “Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe)”, *Revista electrónica de estudios filológicos* XIII [en línea]. Disponible en: <[https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios\\_U\\_fraseologia.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm)> [Consultado 29 enero 2019].
- NIEMEIER, S. (2003): “Straight to the heart – metonymic and metaphorical explorations”, en A. Barcelona (ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a Cognitive Perspective*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 195–214.
- NIEMEIER, S. (2004): “Linguistic and cultural relativity – Reconsidered for the Foreign Language Classroom”, en M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 95–118.
- NORRICK, N. R. (2007): “English phraseology”, en H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 615–618.
- NUNBERG, G., SAG, I. A. y WASOW, T. (1994): “Idioms”, *Language* 70-3, pp. 491–538.
- NÚÑEZ BAYO, Z. (2016): *Las fórmulas oracionales en el español coloquial*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- NÚÑEZ ROMÁN, F. (2015): “Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español”, *Didáctica. Lengua y Literatura* 27, pp. 153–166 [en línea]. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/51295/47598>> [Consultado 15 abril 2017].
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E. (2004): *Fraseografía teórica y práctica. Bases para la elaboración de un diccionario de locuciones verbales español-portugués*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E. (2006): “Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera”, *RedELE* 5 [en línea]. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4e530f96-6efd-4562-a070-c1d169089f36/2006-bv-05-06olimpio-pdf.pdf>> [Consultado 16 enero 2017].
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E. (2007): *Fraseografía teórica y práctica*, Frankfurt: Peter Lang.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E. (2015): “La adquisición de las unidades fraseológicas mediante un recurso electrónico: el diccionario *Linguee*”, *Lingüística en la Red XIII*, pp. 1–16 [en línea]. Disponible en: <[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo13092015.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo13092015.pdf)> [Consultado 24 junio 2017].
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E., PENADÉS MARTÍNEZ, I. y RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2006): *Ni da igual ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*, Madrid: Edinumen.
- OLZA MORENO, I. (2006): “Metáfora y conocimiento del lenguaje: fraseología somática metalingüística en español y francés actuales”, en R. González Ruiz, M. Casado Velarde y M. Á. Esparza Torres (eds.) *Discurso, lengua y metalenguaje: balance y perspectivas*, Hamburg: Helmut Buske, pp. 155–174.
- OLZA MORENO, I. (2009): *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática del español*, Tesis doctoral, Pamplona: Universidad de Navarra.
- OLZA MORENO, I. (2011a): “Aspectos sobre la relación entre idiomatismo, metáfora y metonimia”, en C. Santibáñez y J. Osorio (eds.), *Recorridos de la metáfora: mente, espacio, diálogo*, Chile: Cosmigonon, pp.167–216.
- OLZA MORENO, I. (2011b): *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- OLZA MORENO, I. y MANERO RICHARD, E. (eds.) (2013): *Fraseopragmática*, Berlin: Frank & Timme.
- ORTONY, A. (ed.) (1993, reimp.): *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OTAL CAMPO, J. L., NAVARRO I FERRANDO, I. y BELLÉS FORTUÑO, B. (eds.) (2005): *Cognitive and Discourse Approaches to Metaphor and Metonymy*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PAIVIO, A. (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford: Oxford University Press.
- PAIVIO, A. y WALSH, M. (1993, reimp.): “Psychological processes in metaphor comprehension and memory”, en A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307–328.
- PAMIES BERTRÁN, A. (2002): “Modelos icónicos y archimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología”, *Language Design* 4, pp. 9–20.
- PAMIES BERTRÁN, A. (2010): “El componente (inter)cultural en la metáfora: el caso de la metonimia”, en C. Crida Álvarez (ed.), *Fraseo-paremiología e interculturalidad*, Atenas: Ta Kalos Keimena, pp. 33–53.
- PAMIES BERTRÁN, A. (2014): “El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología”, en V. Durante (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Biblioteca fraseológica y paremiológica* 5, Madrid: Centro Virtual Cervantes / Instituto Cervantes, pp. 33–50.



- PAMIES, A., CHUNYI, L. y CRAIG, M. (2015): “«Fruits are results» On the interaction between universal archi-metaphors, ethno-specific culturemes and phraseology”, *Journal of Social Sciences* 11-3, pp. 227–247.
- PAMIES, A. y POTÁPOVA, O. (2005): “Metaphoric competence and the recognition of idioms: an experimental approach”, en R. Almela, E. Ramón Trives y G. Wotjak, *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 259–281.
- PARADOWSKI, M. B. (2007): “Comparative linguistics and language pedagogy: concise history and rationale”, en F. Boers, J. Darquennes y R. Temmerman (eds.), *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics, Vol. 1: Comparative Considerations in Second and Foreign Language Instruction*, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, pp. 1–18.
- PASTOR CESTEROS, S. (2017): “Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Panorama actual y líneas de investigación”, en E. Olímpio de Oliveira Silva e I. Penadés Martínez (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la Lingüística y sus disciplinas*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 175–194.
- PAUWELS, P. y SIMON-VANDERBERGEN, A.M. (1995): “Body parts in linguistic action”, en L. Goossens, P. Pauwels, B. Rudzka-Ostyn, A. M. Simon-Vandenberg y J. Vanparys (eds.), *By Word of Mouth: Metaphor, Metonymy and Linguistic Action in a Cognitive Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 35–69.
- PECMAN, M. (2005): “Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères”, *ALSIC* 8-2, pp. 109–122 [en línea]. Disponible en: <<https://alsic.revues.org/334>> [Consultado 4 abril 2017].
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco / Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2000): *La hiponimia en las unidades fraseológicas*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2001): “Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE”, *Modelos de uso de lengua española. Carabela* 50, pp. 51–67.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002a): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco / Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002b): “La elaboración del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*”, *Revista de Lexicografía* IX, pp. 97–129.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2004a): “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE”, *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. Carabela* 56, pp. 51–67.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2004b): “¿Caracterizan las locuciones el registro coloquial?”, en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General, León, 8 de marzo de 2002*, vol. III, Madrid: Arco / Libros, pp. 2225–2235.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2005): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco / Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2006): “La motivación lingüística y la motivación fraseológica”, en *VII Congrès de Lingüística General, Barcelona, 18-21/04/2006*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 1–20. Edición en CD Rom.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2008): *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco / Libros.

- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2010): “La teoría cognitiva de la metonimia a la luz de las locuciones nominales somáticas”, *Revista Española de Lingüística* 40-2, pp. 75–94.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2012a): *Gramática y semántica de las locuciones*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2012b): “Didáctica de la fraseología y de la paremiología”, en M.<sup>a</sup> L. Ortiz Álvarez (org.), *Tendências actuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. Anais. Volume I*, Campinas: Pontes Editores, pp. 91–117.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2012c): “La variación en las locuciones a partir de materiales del PRESEEA (Barrio de Salamanca, Madrid)”, en A. M.<sup>a</sup> Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.), *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL (Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011)*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 2081–2091.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2013): “La imagen subyacente a las locuciones como criterio de marcación diafásica”, en I. Olza y E. Manero Richard (eds.), *Fraseopragmática*, Berlín: Frank & Timme, pp. 27–47.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2015a): *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseología práctica*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2015b): “Fixación estructural e desautomatización das locucións”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 16, pp. 273–301.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2015c): “La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE”, en P. Mogorrón Huerta y F. Navarro Domínguez (eds.), *Fraseología, Traducción y Didáctica*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 241–260.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2015d): “Las locuciones verbales en el habla de Madrid (distrito de Salamanca)”, A. M.<sup>a</sup> Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (eds.) *Patrones sociolingüísticos de Madrid*, Bern: Peter Lang, pp. 251–286.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2017): “La enseñanza de las unidades fraseológicas”, en A. M.<sup>a</sup> Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 311–355.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. y DÍAZ HORMIGO, M.<sup>a</sup> T. (2008): “Hacia la noción lingüística de motivación”, en M. Álvarez de la Granja (ed.), *Lenguaje figurado y motivación*, Frankfurt: Peter Lang, pp. 51–68.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I., PENADÉS MARTÍNEZ, R., HE, X. Y OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E. (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- PÉREZ BERNAL, M. (2004): “Fraseología y metáfora: materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2”, en M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 646–654.
- Phrases.com. The Web's Largest Resource for Phrases, Verbs & Idioms* [en línea]. Disponible en: <<https://www.phrases.com/>> [Consultado 1 febrero 2019].
- PIIRAINEN, E. (2012): *Widespread Idioms in Europe and Beyond: towards a Lexicon of Common Figurative Units*, New York: Peter Lang.
- PORTO DAPENA, J. A. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco / Libros.

- PÜTZ, M., NIEMEIER, S. y DIRVEN, R. (2001a): *Applied Cognitive Linguistics. Vol. I: Theory and Language Acquisition*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- PÜTZ, M., NIEMEIER, S. y DIRVEN, R. (2001b): *Applied Cognitive Linguistics. Vol. II: Language Pedagogy*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- RADDEN, G. (2003): “How metonymic are metaphors?”, en A. Barcelona (ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a Cognitive Perspective*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 93–108.
- RADDEN, G y PANTHER, K. U. (2004): “Introduction: reflections on motivation”, en G. Radden y K. U. Panther (eds.), *Studies in Linguistic Motivation*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 1–46.
- RAKOTOJOELIMARIA, A. (2004): *Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- RAMOS, A. y SERRADILLA, A. (2000): *Diccionario Akal del español coloquial 1492 expresiones y más... (con sus equivalencias en inglés)*, Madrid: Akal.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Banco de datos. Corpus de referencia del español actual (CREA)* [en línea]. Disponible en: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> [Consultado 7 julio 2016].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual (CREA). Listado de frecuencias* [en línea]. Disponible en: <<http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>> [Consultado 2 septiembre 2018].
- REDDY, M. J. (1979): “The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language”, en A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 284–297.
- REVERSO-SOFTÍSSIMO: *Reverso Context* [en línea]. Disponible en: <<https://context.reverso.net/traduccion/espanol-ingles/>> [Consultado 5 febrero 2019].
- RIVAS GONZÁLEZ, M. (2004): “Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español. Propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera”, en M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 727–732.
- RIVERA LEÓN, L. (2016): “La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* 54, pp. 13–46.
- ROBINSON, P. y ELLIS, N. C. (2008a): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York / London: Routledge.
- ROBINSON, P. y ELLIS, N. C. (2008b): “Conclusion. Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research”, en P. Robinson y N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York / London: Routledge, pp. 489–545.
- RUFAT, A. y JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2019): “Vocabulario”, en J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, Oxon, New York: Routledge, pp. 229–242.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007): “Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo”, *MarcoELE – Revista de didáctica español lengua extranjera* 5, pp.1–17.

- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. (1999): “From semantic underdetermination via metaphor and metonymy to conceptual interaction”, *LAUD Essen Series A: General & Theoretical Papers*, paper n.º 492.
- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. (2003): “The role of mapping and domains in understanding metonymy”, en A. Barcelona (ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a Cognitive Perspective*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 109–130.
- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. (2009): “Integración conceptual y modos de referencia”, *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics XIV*, pp. 193–219.
- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J. y GALERA MASEGOSA, A. (2011): “Going beyond metaphonymy: metaphoric and metonymic complexes in phrasal verb interpretation”, *Language Value* 3, pp. 1–29.
- RUIZ GURILLO, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona: Ariel.
- RUIZ GURILLO, L. (2000): “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”, en M.ª J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Valencia: Universitat de València, pp. 259–275.
- RUIZ GURILLO, L. (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco / Libros.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M.ª (2004): “El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español”, en M.ª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 785–791.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M.ª (2007): “La fraseología en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*”, *Frecuencia L* 34, pp. 7–15.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M.ª (2013): “Sobre a marcación diafásica das locucións en español”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 15, pp. 289–320.
- SADOSKI, M. y PAIVIO, A. (2013, 2.ª ed.): *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*, Routledge: New York.
- SÁNCHEZ BENEDITO, F. (2012): *Diccionario bilingüe de modismos inglés-español, español-inglés*, Málaga: Vértice.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2013): “El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivistas”, en M.ª Luísa Calero Vaquera y M.ª Ángeles Hermosilla Álvarez (eds.), *Lengua, literatura y cognición*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 189–199.
- SANMARTÍN, J. (2000): “Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas animales”, en M.ª J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Valencia: Universitat de València, pp. 277–294.
- SARACHO ARNÁIZ, M. (2015): *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase ELE basada en los somatismos*, Tesis doctoral, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- SAUSSURE, F. DE (1971 [1916]): *Cours de linguistique générale: publié par Charles Bally et Albert Sechehaye; avec la collaboration de Albert Riedlinger*, Paris: Payot.
- SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.

- SEVILLA MUÑOZ, M. (2009): “Procedimientos de traducción (inglés-español) de locuciones en contexto”, *Paremia* 18, pp. 197–207.
- SEVILLA MUÑOZ, J. y ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M.<sup>a</sup> I. T. (dirs.) (2009): *Refranero multilingüe* [en línea]. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>> [Consultado 4 julio de 2016].
- SHAN-FANG GUO (2007): “Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners? A case study of Chinese EFL learners”, *The Linguistics Journal* 2-3, pp. 148–166.
- SHUTTLEWORTH, M. (2014): “Scientific rich images in translation: a multilingual story”, *The Journal of Specialised Translation* 21, pp. 35–51.
- SIMON-VANDENBERGEN, A. M. (1995): “Assessing linguistic behaviour: a study of value judgements”, en L. Goossens, P. Pauwels, B. Rudzka-Ostyn, A. M. Simon-Vandenberg y J. Vanparys (eds.), *By Word of Mouth: Metaphor, Metonymy and Linguistic Action in a Cognitive Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 71–124.
- SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (2003, 5.<sup>a</sup> reimp.): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- SKOUFAKI, S. (2005): “Use of conceptual metaphors: a strategy for the guessing of an idiom’s meaning?”, en M. Mattheoudakis y A. Psaltou-Joyce (eds.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics from the 16th International Symposium April 11-13, 2003*, Thessaloniki: Aristotle University, pp. 542–556.
- SKOUFAKI, S. (2008): “Conceptual metaphoric meaning clues in two L2 idiom presentation methods”, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 101–132.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> A. (2007): “El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera”, en M.<sup>a</sup> I. González Rey (ed.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, Louvain-La-Neuve: E. M. E. (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications S.P.R.L., pp. 201–221.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> A. (2012): “Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales”, en M.<sup>a</sup> I. González Rey (ed.), *Unidades fraseológicas y TIC. Biblioteca fraseológica y paremiológica-Centro Virtual Cervantes*, pp. 167–186 [en línea]. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/unidades\\_fraseologicas\\_y\\_tic.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/unidades_fraseologicas_y_tic.pdf)> [Consultado 29 agosto 2017].
- STENGERS, H., DECONINCK, J., BOERS, F., Y EYCKMANS, J. (2016): “Does copying idioms promote their retention?”, *Computer Assisted Language Learning* 29, pp.289–301.
- TAYLOR, J. R. (2003): “Category extension by metonymy and metaphor”, en R. Dirven y R. Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 323–348.
- TIMOFEEVA, L. (2012a): *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, Madrid: Liceus.
- TIMOFEEVA, L. (2012b): “Sobre la traducción fraseológica”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA)* 32, pp. 405–432.
- TIMOFEEVA, L. (2013): “La fraseología en la clase de lengua extranjera, ¿misión imposible?”, *Onomázein* 23, pp. 320–336.

- TITONE, D. A. y CONNINE, C. M. (1999): “On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions”, *Journal of Pragmatics* 31, pp. 1655–1674.
- TRISTÁ PÉREZ, A. M.<sup>a</sup> (1985): “Fuentes de las unidades fraseológicas. Sus modos de formación”, en Z. Carneado Moré y A. M.<sup>a</sup> Tristá Pérez (eds.), *Estudios de fraseología*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, pp. 67–90.
- TYLER, A. (2008): “Applying cognitive linguistics to second language instruction”, en N. C. Ellis y P. Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York: Routledge, pp. 456–488.
- ULLMANN, S. (1974, reimp.): *Introducción a la semántica francesa. Traducción y anotación por Eugenio de Bustos Tovar*, Madrid: Instituto Miguel de Cervantes.
- UREÑA TORMO, C. (2014): *La enseñanza de las locuciones en ELE*, Trabajo fin de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- VANPARYS, J. (1995): “A survey of metalinguistic metaphors”, en L. Goossens, P. Pauwels, B. Rudzka-Ostyn, A. M. Simon-Vandenbergem y J. Vanparrys (eds.), *By Word of Mouth: Metaphor, Metonymy and Linguistic Action in a Cognitive Perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1–34.
- VARELA, F. y KUBARTH, H. (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.
- VELÁZQUEZ PUERTO, K. (2018): *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*, Madrid: Arco / Libros.
- VILLAGRANA AVILA, D. (2015): *Locuciones verbales del español de México: análisis de su tratamiento lexicográfico*, Tesis doctoral, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- WOLTER, B. y GYLLSTAD, H. (2011): “Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge”, *Applied Linguistics* 32-4, pp. 430–449.
- WRAY, A. Y FITZPATRICK, T. (2008): “Why can’t you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence”, F. Meunier y S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 123–147.
- YAMASHITA, J. y JIANG, N. (2010): “L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations”, *TESOL Quarterly* 44-4, pp. 647–668.
- ZAMORA MUÑOZ, P. (2014): “Los límites del discurso repetido: la fraseología periférica y las unidades fraseológicas pragmáticas”, *Verba* 41, pp. 213–236.
- ZERKINA, N. y KOSTINA, N. (2015): “English phraseology in teaching: interrelation of theory and practice”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 199, pp. 143–148.
- ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Berna: Peter Lang.
- ZURDO, M.<sup>a</sup> I. T. (2007): “Phraseologie des Spanischen”, en H. Burger, D. Dobrovól’skij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationale Handbuch zeitgenáeossischer Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, vol. 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 703–713.

## REFERENCIAS DE LOS DICCIONARIOS CITADOS SEGÚN SUS ACRÓNIMOS

- CADIEN: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS: *Cambridge Dictionary of English* [en línea]. Disponible en: <<http://dictionary.cambridge.org/>> [Consultado 31 agosto 2016].
- CADIENSPA: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS: *Cambridge Dictionary English-Spanish* [en línea]. Disponible en: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/>> [Consultado 7 julio 2016].
- CODIC: COLLINS: *Collins English-Spanish Dictionary* [en línea]. Disponible en: <<https://www.collinsdictionary.com/browse/english-spanish/>> [Consultado 10 septiembre 2016].
- DEA: SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- DEC: MARTÍN SÁNCHEZ, M. (1997, 2.<sup>a</sup> ed.): *Diccionario del español coloquial. Dichos, modismos y locuciones populares*, Madrid: Tellus.
- DELE: MARTÍNEZ LÓPEZ, J. A. Y JØRGENSEN, A. M. (2009): *Diccionario de expresiones y locuciones del español*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- DEPE: MALDONADO, C. (dir.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid: Ediciones SM.
- DFDEA: SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.
- DICAVABA: ALCOVER, A. M. y MOLL, F. DE B.: *Diccionari català-valencià-balear*, Editorial Moll / Institut d'Estudis Catalans [en línea]. Disponible en: <<http://dcvb.iecat.net/>> [Consultado 10 julio 2016].
- DICIALI: CARBONELL BASSET, D. (1997): *Diccionario castellano e inglés de argot y lenguaje informal*, Barcelona: El Serbal.
- DICLOCVER: PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002a): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco / Libros.
- DIBIMOD: SÁNCHEZ BENEDITO, F. (2012): *Diccionario bilingüe de modismos inglés-español, español-inglés*, Málaga: Vértice.
- DILEA: PENADÉS MARTÍNEZ, I. (en preparación): *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*.
- DILEPEE: Villar, C. (dir.) (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid: Espasa Calpe.
- DILLEC: INSTITUT D'ESTVDIS CATALANS (2007, 2.<sup>a</sup> ed.): *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans / Enciclopèdia Catalana.
- DIPELE: ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (2008 [1995]): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros*, Barcelona: Vox / Universidad de Alcalá.
- DISALE: GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.) (2006): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Barcelona: Universidad de Salamanca y Santillana Educación.
- DRAE: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014, 23.<sup>a</sup> ed.): *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en: <[dle.rae.es/](http://dle.rae.es/)> [Consultado 23 julio 2016].
- DUE: MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- LADICBI: LAROUSSE: *Larousse Dictionnaire Bilingue Français-Espagnol* [en línea]. Disponible en: <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-espagnol>> [Consultado 10 julio 2016].

- LAGRADIC: LAROUSSE (ed.) (2014): *Larousse Grand Dictionnaire Français-Espagnol, Espagnol-Français / Larousse gran diccionario español-francés, francés-español*, Barcelona: Larousse.
- LONDICEI: LONGMAN (ed.) (1996, reimp.): *Longman Dictionary of English Idioms*, Harlow: Longman.
- ME: PÉREZ-RIOJA, J.A. (1997): *Modismos del español*, Salamanca: Librería Cervantes.
- OXDICON: OXFORD UNIVERSITY PRESS: *Oxford Dictionaries Online English-Spanish* [en línea]. Disponible en: < <https://es.oxforddictionaries.com/english-spanish>> [Consultado 10 julio 2016].
- REFMUL: SEVILLA MUÑOZ, J. y ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M.<sup>a</sup> I. T. (dir.) (2009): *Refranero multilingüe* [en línea]. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>> [Consultado 4 julio de 2016].
- TOSDI: GALIMBERTI JARMAN, B. y RUSSELL, R. (2003, 3.<sup>a</sup> ed.): *The Oxford Spanish Dictionary / Gran diccionario Oxford*, Oxford: Oxford University Press.

## REFERENCIAS DE LOS MATERIALES CITADOS SEGÚN SUS ACRÓNIMOS

- CULV: OLIMPO DE OLIVEIRA SILVA, M.<sup>a</sup> E., PENADÉS MARTÍNEZ, I. y RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2006): *Ni da igual ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*, Madrid: Edinumen.
- EI: DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P., MORERA PÉREZ, M. y ORTEGA OJEDA, G. (1988, 1.<sup>a</sup> ed.): *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.
- EIDJ: LOSADA ALDREY, M. C. (2011): *El español idiomático da juego. 150 fraseologismos con ejercicios: nivel umbral B1*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- EPC: DANTE, A. (2003): *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid: Edinumen.
- HC: VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- HP: PRIETO, M. (2006): *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*, Madrid: Edinumen.
- LYR: GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y UREÑA TORMO, C. (2014): *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MS: BELTRÁN, M.<sup>a</sup> J. y YÁÑEZ TORTOSA, E. (1996): *Modismos en su salsa*, Madrid: Arco/Libros.
- SIP: MUÑOZ-BASOLS, J., PÉREZ SINUSÍA, Y. y DAVID, M. (2014): *Spanish Idioms in Practice. Understanding Language and Culture*, Oxon: Routledge.



## **ANEXOS**

## Anexo I. Locuciones españolas con sus respectivas definiciones

<i>alzar la voz</i>	hablar a una persona con insolencia, sin respeto
<i>andar en lenguas</i>	ser objeto de comentarios o de conversaciones
<i>callar la boca</i>	callarse
<i>cantar la palinodia</i>	retractarse públicamente
<i>cerrar la boca</i>	callarse
<i>correr un tupido velo</i>	evitar hablar de una cosa que no conviene recordar o no hablar de un asunto delicado
<i>dar a entender</i>	decir de manera indirecta
<i>dar cuerda</i>	dejar hablar a una persona o animarle a hablar de lo que desea
<i>dar el cante</i>	reprender a una persona
<i>darle a la lengua</i>	hablar mucho
<i>decir lo que (se) le viene a la boca</i>	decir lo que se le ocurre, sin reflexión ni miramiento
<i>decir una cosa por otra</i>	mentir
<i>dejar caer</i>	decir una cosa como sin querer, pero con intención
<i>devolver la pelota</i>	responder a una acción de una persona o a lo que dice de manera semejante
<i>echar balones fuera</i>	rehuir enfrentarse a una situación comprometida <sup>476</sup>
<i>echar los tejos</i>	insinuar a una persona el amor que se le tiene
<i>echar un párrafo</i>	charlar o conversar con una persona
<i>echar un tupido velo</i>	evitar hablar de una cosa que no conviene recordar o no hablar de un asunto delicado
<i>echar venablos</i>	proferir expresiones de cólera
<i>echarse atrás</i>	desdecirse o arrepentirse de una decisión
<i>escapar por la tangente</i>	responder con evasivas

<sup>476</sup> Tal como se ha señalado en el análisis cognitivo de la locución *echar balones fuera* en el capítulo 3 (§ 3.2.3.1), la definición que aporta el DILEA sobre ella no la relaciona directamente con el semántico ‘decir y hablar’, a pesar de que el DICLOCVER la registra como perteneciente a este campo. Decidimos incluirla también en nuestro corpus porque su equivalente inglés en el CODIC, *to dodge the issue*, traducido por el mismo diccionario como *eludir el tema*, sí se vincula con la actividad del hablar, además de que existen ejemplos que demuestran el valor metalingüístico de la locución española en cuestión (ver nota 272).

<i>gastar saliva</i>	hablar inútilmente
<i>haberse comido la lengua el gato</i>	negarse a hablar
<i>hablar por boca</i>	hablar a través de otra persona
<i>hablar por boca de ganso</i>	decir lo que otra persona ha sugerido
<i>hablar por hablar</i>	hablar sin fundamento o sin sentido
<i>hacer presente</i>	decir una cosa a una persona para que la tenga en cuenta
<i>irse de la lengua</i>	decir lo que no se debía o no se quería decir
<i>irse la fuerza por la boca</i>	hablar mucho y no actuar en consecuencia
<i>irse la lengua</i>	escapársele a una persona lo que no quería decir
<i>irse por la tangente</i>	responder con evasivas
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	divagar o desviarse del asunto
<i>levantar la voz</i>	hablar a una persona con insolencia, sin respeto
<i>llamar al pan, pan, y al vino, vino</i>	hablar claramente o con franqueza
<i>llenarse la boca</i>	hablar refiriéndose mucho a una cosa
<i>medir las/sus palabras</i>	hablar con cuidado
<i>mentar la bicha</i>	hablar a una persona de una cosa o de una persona que le disgusta o molesta, o mencionársela
<i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	hablar de una cosa que disgusta o molesta, o mencionarla
<i>meterse la lengua en el culo</i>	callarse
<i>mojarse el culo</i>	comprometerse <sup>477</sup>
<i>no abrir la boca</i>	no hablar
<i>no caerse de la boca</i>	decir una cosa con frecuencia
<i>no decir esta boca es mía</i>	no hablar
<i>no decir oeste/oxte ni moste/moxte</i>	no decir nada
<i>no soltar prenda</i>	no decir nada manteniendo una actitud de reserva o de silencio
<i>no tener pelos en la lengua</i>	decir sin reparos lo que se piensa
<i>no tener pepitas en la lengua</i>	decir sin reparos lo que se piensa

<sup>477</sup> Tal como también se indica en el análisis cognitivo de esta locución (§ 3.2.3.1.), el significado de ‘comprometerse’ deber entenderse a partir de la cuarta acepción en el DRAE del verbo *comprometerse* (‘contraer un compromiso’) y de la segunda del sustantivo *compromiso* (‘palabra dada’). Asimismo, se registran ejemplos de uso en los que la locución *mojarse el culo* adquiere un significado directamente relacionado con la actividad lingüística (ver nota 279).

<i>parecer que ha comido lengua</i>	estar hablando mucho
<i>pasar por las narices</i>	mostrar o decir una cosa a una persona con insistencia para molestarla
<i>pegar la hebra</i>	entablar conversación con una persona
<i>pelar la pava</i>	estar de conversación dos novios
<i>poner sobre aviso</i>	prevenir
<i>quitar de la boca</i>	anticiparse a decir lo que iba a decir la persona a la que se hace referencia
<i>quitar la(s) palabra(s) de la boca</i>	interrumpir a una persona cuando habla
<i>recoger velas</i>	desdecirse o desistir de un propósito
<i>refregar por las narices</i>	mostrar o decir una cosa a una persona con insistencia para molestarla
<i>restregar por las narices</i>	mostrar o decir una cosa a una persona con insistencia para molestarla
<i>sacar a colación</i>	mencionar a una persona o una cosa
<i>sacar con sacacorchos</i>	conseguir con mucho esfuerzo que una persona diga una cosa
<i>sacarse de la manga</i>	hacer que surja una persona o una cosa por sorpresa o por medios no habituales <sup>478</sup>
<i>salir al paso</i>	impugnar la veracidad de una afirmación
<i>salir por la tangente</i>	responder con evasivas
<i>salir por peteneras</i>	decir o hacer una cosa sin relación con lo que se está tratando o haciendo
<i>salirse por los cerros de Úbeda</i>	divagar o desviarse del asunto
<i>sentar cátedra</i>	opinar con suficiencia y de manera concluyente
<i>soltarse la lengua</i>	empezar a hablar
<i>tapar la boca</i>	hacer callar a una persona
<i>tener en la punta de la lengua</i>	estar a punto de decir una cosa
<i>tener unas palabras</i>	discutir con una persona

<sup>478</sup> Igual que en la locución  *echar balones fuera*, como también se ha indicado (§ 3.2.3.1.), podría considerarse que la locución *sacarse de la manga* no forma parte del campo semántico ‘decir y hablar’, a partir de su definición en el DILEA. No obstante, hemos decidido incluirla en nuestro corpus porque el DICLOCVER la registra como perteneciente a este campo, donde se define como: ‘Decir o hacer una cosa como por arte de magia o sin tener fundamento para ello’, y porque la definición de su equivalente inglés *off the top of your head* en el CODIC (‘if you say something off the top of your head, you say it without thinking about it much before you speak, especially because you don’t have enough time’) se relaciona claramente con ‘decir y hablar’. Igualmente, hay ejemplos de oraciones en las que aparece la locución *sacarse de la manga* con un valor metalingüístico (ver nota 261).

---

<i>tirar a matar</i>	criticar a una persona o una cosa
<i>tirar con bala</i>	hablar con mala intención
<i>tirar de la lengua</i>	hacer que una persona hable
<i>tirar los tejos</i>	insinuar a una persona el amor que se le tiene
<i>traer a colación</i>	mencionar a una persona o una cosa
<i>traer a cuento</i>	mencionar una cosa
<i>volverse atrás</i>	retractarse de lo dicho o revocar un compromiso o una decisión

---

## Anexo II. Locuciones españolas con sus equivalentes en lengua inglesa

<i>alzar la voz</i>	<i>to raise one's voice</i>
<i>andar en lenguas</i>	<i>to be the subject of gossip</i>
<i>callar la boca</i>	<i>shut your mouth!</i>
<i>cantar la palinodia</i>	<i>to make a public recantation</i>
<i>cerrar la boca</i> <sup>479</sup>	
<i>correr un tupido velo</i>	<i>to draw a veil over sth</i>
<i>dar a entender</i>	<i>to give to understand</i>
<i>dar cuerda</i>	<i>to be wound up</i>
<i>dar el cante</i> <sup>480</sup>	
<i>darle a la lengua</i>	<i>to chatter</i>
<i>decir lo que (se) le viene a la boca</i> <sup>481</sup>	
<i>decir una cosa por otra</i>	<i>to say one thing but mean another</i>
<i>dejar caer</i>	<i>to let sth drop</i>
<i>devolver la pelota</i>	<i>to give as good as one gets</i>
<i> echar balones fuera</i>	<i>to run away from things</i>
<i> echar los tejos</i>	<i>to make a play</i>
<i> echar un párrafo</i>	<i>to have a chat</i>
<i> echar un tupido velo</i>	<i>to draw a veil over sth</i>
<i> echar venablos</i>	<i>to burst out angrily</i>
<i> echarse atrás</i>	<i>to back out</i>
<i> escapar por la tangente</i>	<i>to evade the issue</i>
<i> gastar saliva</i>	<i>to waste one's breath</i>
<i> haberse comido la lengua el gato</i>	<i>has the cat got your tongue?</i>
<i> hablar por boca</i>	<i>through</i>
<i> hablar por boca de ganso</i>	<i>to repeat other people's opinions (or ideas, etc.) parrot fashion</i>
<i> hablar por hablar</i>	<i>to talk for the sake of it</i>
<i> hacer presente</i>	<i>to notify</i>
<i> irse de la lengua</i>	<i>to let the cat out of the bag</i>

<sup>479</sup> En los diccionarios consultados no se ha encontrado un equivalente de traducción en inglés para esta locución.

<sup>480</sup> El equivalente de traducción que hemos encontrado en los diccionarios consultados no se corresponde con el significado que expresa la locución española y, en consecuencia, decidimos no ofrecerlo.

<sup>481</sup> En los diccionarios consultados no se ha encontrado un equivalente de traducción en inglés para esta locución.

<i>irse la fuerza por la boca</i>	<i>to be all talk (and no action)</i>
<i>irse la lengua</i>	<i>to slip out</i>
<i>irse por la tangente</i>	<i>to evade the issue</i>
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	<i>to go off at a tangent</i>
<i>levantar la voz</i>	<i>to raise one's voice</i>
<i>llamar al pan, pan, y al vino, vino</i>	<i>to call a spade a spade</i>
<i>llenarse la boca</i>	<i>to boast</i>
<i>medir las/sus palabras</i>	<i>to choose one's words carefully</i>
<i>mentar la bicha</i>	<i>to bring up an unpleasant subject</i>
<i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	<i>to say the wrong thing</i>
<i>meterse la lengua en el culo</i>	<i>shut the fuck up</i>
<i>mojarse el culo</i>	<i>to get one's feet wet</i>
<i>no abrir la boca</i>	<i>not to open one's mouth</i>
<i>no caerse de la boca</i> <sup>482</sup>	
<i>no decir esta boca es mía</i>	<i>not to open one's mouth</i>
<i>no decir oeste/oxte ni moste/moxte</i>	<i>without a word</i>
<i>no soltar prenda</i>	<i>not to say a word</i>
<i>no tener pelos en la lengua</i>	<i>not to mince one's words</i>
<i>no tener pepitas en la lengua</i>	<i>not to mince one's words</i>
<i>parecer que ha comido lengua</i> <sup>483</sup>	
<i>pasar por las narices</i>	<i>to keep rubbing my nose in it</i>
<i>pegar la hebra</i>	<i>to get chatting</i>
<i>pelar la pava</i>	<i>to whisper sweet nothings</i>
<i>poner sobre aviso</i>	<i>to warn</i>
<i>quitar de la boca</i>	<i>to take the words (right) out of sb's mouth</i>
<i>quitar la(s) palabra(s) de la boca</i>	<i>to take the words (right) out of sb's mouth</i>
<i>recoger velas</i>	<i>to back down</i>
<i>refregar por las narices</i>	<i>to keep rubbing my nose in it</i>
<i>restregar por las narices</i>	<i>to keep rubbing my nose in it</i>
<i>sacar a colación</i>	<i>to bring sth up</i>

<sup>482</sup> En los diccionarios consultados no se ha encontrado un equivalente de traducción en inglés para esta locución.

<sup>483</sup> En los diccionarios consultados no se ha encontrado un equivalente de traducción en inglés para esta locución.

<i>sacar con sacacorchos</i>	<i>to drag sth out of sb</i>
<i>sacarse de la manga</i>	<i>to make sth up (off the top of sb's head)</i>
<i>salir al paso</i>	<i>to be quick to deny sth</i>
<i>salir por la tangente</i>	<i>to evade the issue</i>
<i>salir por peteneras</i>	<i>to butt in with some silly remark</i>
<i>salirse por los cerros de Úbeda</i>	<i>to go off at a tangent</i>
<i>sentar cátedra</i>	<i>to pontificate</i>
<i>soltarse la lengua</i>	<i>to make sb talk<sup>484</sup></i>
<i>tapar la boca</i>	<i>to keep sb quiet</i>
<i>tener en la punta de la lengua</i>	<i>to have on the tip of one's tongue</i>
<i>tener unas palabras</i>	<i>to have words with sb</i>
<i>tirar a matar</i>	<i>to shoot to kill</i>
<i>tirar con bala</i>	<i>to get straight to the point</i>
<i>tirar de la lengua</i>	<i>to drag sth out of sb</i>
<i>tirar los tejos</i>	<i>to make a play</i>
<i>traer a colación</i>	<i>to bring sth up</i>
<i>traer a cuento</i>	<i>to bring sth up</i>
<i>volverse atrás</i>	<i>to back out</i>

<sup>484</sup> Exactamente, este es el equivalente de locución española *soltarle la lengua*.



Anexo III. *Locuciones españolas organizadas según los principales mecanismos cognitivos implicados en su formación*

<b>Locuciones formadas sobre una base metafórica</b>
Metáfora del conducto
<p><i>dar a entender</i>  <i>dar el cante</i>  <i>devolver la pelota</i>  <i>echar los tejos</i>  <i>echar un párrafo</i>  <i>echar venablos</i>  <i>no soltar prenda</i>  <i>sacar con sacacorchos</i>  <i>sacarse de la manga</i>  <i>tirar a matar</i>  <i>tirar con bala</i>  <i>tirar los tejos</i></p>
HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO
<p><i>dejar caer</i>  <i>echar balones fuera</i>  <i>echarse atrás</i>  <i>escapar por la tangente</i>  <i>hacer presente</i>  <i>irse por la tangente</i>  <i>irse por los cerros de Úbeda</i>  <i>poner sobre aviso</i>  <i>recoger velas</i>  <i>sacar a colación</i>  <i>salir al paso</i>  <i>salir por la tangente</i>  <i>salir por peteneras</i>  <i>salirse por los cerros de Úbeda</i>  <i>traer a colación</i>  <i>traer a cuento</i>  <i>volverse atrás</i></p>
EL HABLAR ES UNA ACTIVIDAD DE LA VIDA DIARIA
<p><i>cantar la palinodia</i>  <i>correr un tupido velo</i>  <i>dar cuerda</i>  <i>echar un tupido velo</i>  <i>mojarse el culo</i>  <i>pegar la hebra</i>  <i>pelar la pava</i></p>
LAS PALABRAS SON OBJETOS
<p><i>decir una cosa por otra</i>  <i>medir las/sus palabras</i>  <i>tener unas palabras</i></p>

<b>Locuciones formadas sobre una base metonímica</b>
UNA ACCIÓN LINGÜÍSTICA CONCRETA POR LA ACCIÓN DE HABLAR EN GENERAL
<i>llamar al pan, pan, y al vino, vino</i> <i>mentar la bicha</i> <i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i> <i>no decir esta boca es mía</i> <i>no decir oeste/oxte ni moste/moxte</i> <i>sentar cátedra</i>
EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR
<i>darle a la lengua</i> <i>haberse comido la lengua el gato</i>
EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE
<i>callar la boca</i> <i>hablar por boca</i>
<b>Locuciones formadas a partir de la combinación de metáforas y metonimias</b>
Metáfora del conducto y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLAR
<i>cerrar la boca</i> <i>decir lo que (se) le viene a la boca</i> <i>irse de la lengua</i> <i>irse la fuerza por la boca</i> <i>irse la lengua</i> <i>llenarse la boca</i> <i>meterse la lengua en el culo</i> <i>no abrir la boca</i> <i>no caerse de la boca</i> <i>no tener pelos en la lengua</i> <i>no tener pepitas en la lengua</i> <i>quitar de la boca</i> <i>quitar la(s) palabra(s) de la boca</i> <i>soltarse la lengua</i> <i>tapar la boca</i> <i>tener en la punta de la lengua</i> <i>tirar de la lengua</i>
Metáfora HABLAR ES PRODUCIRSE MOVIMIENTO EN EL ESPACIO y metonimia UNA PARTE DEL CUERPO HUMANO POR LA PERSONA
<i>andar en lenguas</i> <i>pasar por las narices</i> <i>refregar por las narices</i> <i>restregar por las narices</i>
Metáfora LAS CARACTERÍSTICAS DEL ELEMENTO SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO y metonimia UN ELEMENTO IMPLICADO EN LA ACTIVIDAD DEL HABLAR POR EL HABLAR
<i>alzar la voz</i> <i>gastar saliva</i> <i>hablar por hablar</i> <i>levantar la voz</i> <i>parecer que ha comido lengua</i>

Metáfora LAS PERSONAS SON ANIMALES y metonimia EL ÓRGANO DEL HABLAR POR EL HABLANTE

*hablar por boca de ganso*

Anexo IV. *Formulario sobre datos personales y académicos de los participantes en la prueba empírica*



**INTERVIEW**

PhD Research *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la Lingüística Cognitiva*

Full name:

Age:

Degree:

University:

Level of Spanish:

*Anexo V. Autorización para la grabación de voz*

**Consent & Voice Recording Release Form**

I understand and consent to the use of the voice recording by the PhD researcher Clara Ureña Tormo in her PhD research project.

I understand that the information and recording is for research purposes only and that my name and voice will not be used for any other purpose.

Please sign below to indicate that you have read, and you understand the information on this form and that any questions you might have about the sessions have been answered.

Date: \_\_\_\_\_

Please sign your name:

\_\_\_\_\_

Anexo VI. Prueba previa

PRE-TEST

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	HAVE YOU SEEN THIS IDIOM BEFORE? Write YES or NO accordingly.	If your answer to the previous question is YES, WHAT DOES THE IDIOM MEAN? If your answer is NO, leave it blank.
<i>correr un tupido velo</i>		
<i>dar cuerda</i>		
<i>decir una cosa por otra</i>		
<i>devolver la pelota</i>		
<i> echar balones fuera</i>		
<i> echar los tejos</i>		
<i> echar venablos</i>		
<i> gastar saliva</i>		
<i> irse por los cerros de Úbeda</i>		
<i> medir las palabras</i>		

<i>mentar la soga en casa del ahorcado</i>		
<i>no tener pelos en la lengua</i>		
<i>pasar por las narices</i>		
<i>pegar la hebra</i>		
<i>pelar la pava</i>		
<i>quitar la palabra de la boca</i>		
<i>sacar con sacacorchos</i>		
<i>sacarse de la manga</i>		
<i>tapar la boca</i>		
<i>tener en la punta de la lengua</i>		
<i>volverse atrás</i>		

Anexo VII. *Material utilizado en la intervención pedagógica de la condición experimental*

## INTERVENTION PARTICIPANTS GROUP A

Idiom set X > Experimental condition  
Idiom set Y > Control condition

# LEARNING SPANISH IDIOMS



You are going to be presented with 20 Spanish idioms related to the concept of 'speaking'.

Each slide will show one idiom.

You are allowed to take some notes on the piece of paper provided.  
(Remember to write your name).

**To start with, we will focus on 10 idioms. On each slide, we will present one Spanish idiom, alongside its literal translation in English and its idiomatic meaning. After this, we will brainstorm on possible explanations for its meaning. You will then be given the actual explanation.**

## pegar la hebra

- **Literal translation:** *to join the thread*
- **Meaning:** 'To start a conversation'



- **Explanation:** Two people get together to start a conversation, just like threads weaving together to make up a fabric.

## mentar la soga en casa del ahorcado

- **Literal translation:** *to mention a rope in a hanged man's house*
- **Meaning:** 'To talk about something that may be annoying or offensive'



- **Explanation:** The unpleasantness produced by mentioning, in a hanged man's own house, the tool he used to hang himself, is used to refer to a situation where you saying something tactless or offensive.

## correr un tupido velo

- **Literal translation:** *to cast a dull veil over something*
- **Meaning:** 'To avoid discussing something unpleasant or inappropriate'



- **Explanation:** When you avoid discussing something because you don't want other people to know about it, it is similar to covering an object with a veil to prevent people from seeing it.

## volverse atrás

- **Literal translation:** *to turn back*
- **Meaning:** 'To retract your comments or opinions'



- **Explanation:** When you change your mind and stop supporting your previous ideas it is like turning back.

## dar cuerda

- **Literal translation:** *to wind (a clock)*
- **Meaning:** 'To encourage somebody to talk about what they wish to talk about'



- **Explanation:** You wind a mechanism (for example, a clock) to make it perform its function, similarly to how you can encourage someone else to perform a function inherent to humans: talking.

## echar los tejos

- **Literal translation:** *to throw out a disk*
- **Meaning:** 'To proclaim your love to your loved one'



- **Explanation:** In the past, children played a game in which boys threw disks to the girls they liked as a symbol of their love.

## pelar la pava

- **Literal translation:** *to pluck the turkey hen*
- **Meaning:** 'To chat with your loved one'



- **Explanation:** In an ancient tale, a maid is plucking a turkey hen while her boyfriend comes over to chat to her.

## medir las palabras

- **Literal translation:** *to measure one's words*
- **Meaning:** 'To speak carefully'



- **Explanation:** You examine your words before speaking to make sure that they are appropriate and suitable for the situation.

## no tener pelos en la lengua

- **Literal translation:** *to not have hair on one's tongue*
- **Meaning:** 'Not to mince words'



- **Explanation:** When you don't have any hair on your tongue, nothing can prevent the stream of words from making its way out your mouth, helping you to speak clearly.

## quitar la palabra de la boca

- **Literal translation:** *to take the word out of somebody's mouth*
- **Meaning:** 'To interrupt or stop somebody while speaking'



- **Explanation:** You stop another person from speaking when you take the words out of their mouth.

Now we will focus on the last 10 idioms. Each slide will present one Spanish idiom, alongside its literal translation in English. We will brainstorm on its possible meaning together. Afterwards, we will check its correct meaning, and read an example.

You are allowed to take some notes on the piece of paper provided.

## sacarse de la manga

- **Literal translation:** *to take something out of one's sleeve*



- **Meaning:** 'To say something surprising or original'
- **Example:** "Le gusta inventar historias y **sacarse de la manga** novios inexistentes".

## sacar con sacacorchos

- **Literal translation:** *to take something out with a corkscrew*



- **Meaning:** 'To struggle to make somebody speak'
- **Example:** "El sospechoso no quería hablar, tuve que **sacarle con sacacorchos** toda la verdad sobre la muerte del inspector".

## devolver la pelota

- **Literal translation:** *to return the ball*



- **Meaning:** 'To reply to the other person in a similar way'
- **Example:** "Si hoy no me dice *hola*, voy a **devolverle la pelota** y mañana yo tampoco le saludaré".



## gastar saliva

- **Literal translation:** *to waste one's saliva*



- **Meaning:** 'To speak meaninglessly'
- **Example:** "No quiero **gastar saliva** intentando responder críticas sin fundamento".

## echar balones fuera

- **Literal translation:** *to cast out a ball*



- **Meaning:** 'To avoid facing a compromising situation'
- **Example:** "Cuando le preguntan por sus problemas con la justicia, prefiere **echar balones fuera** y cambiar de tema".

## irse por los cerros de Úbeda

- **Literal translation:** *to go behind the hills in Úbeda*



- **Meaning:** 'To get off the subject'
- **Example:** "No me gustó la entrevista al presidente, empezó a **irse por los cerros de Úbeda** y no contestó las preguntas".

## pasar por las narices

- **Literal translation:** *to pass something through somebody's nose*



- **Meaning:** 'To repeat something insistently to annoy somebody'
- **Example:** "Es muy arrogante, le gusta mucho **pasar por las narices** que es el mejor de la clase".

## decir una cosa por otra

- **Literal translation:** *to say one thing instead of another*



- **Meaning:** 'To say one thing but mean another; to lie'
- **Example:** "No quiero negar la verdad, no quiero decir una cosa por otra".

## tapar la boca

- **Literal translation:** *to cover somebody's mouth*



- **Meaning:** 'To shut somebody up'
- **Example:** "Siempre me intenta **tapar la boca** con mentiras y promesas falsas".

## tener en la punta de la lengua

- **Literal translation:** *to have on the tip of one's tongue*



- **Meaning:** 'To be about to say something'
- **Example:** "Debió de **tener en la punta de la lengua** el nombre del culpable, pero, finalmente, no lo pronunció".

Now, please turn over your sheet.

It will be collected by the teacher.

**Thank you for your  
participation!**

Anexo VIII. *Material utilizado en la intervención pedagógica de la condición de comparación*

## INTERVENTION PARTICIPANTS GROUP B

Idiom set X > Control condition  
Idiom set Y > Experimental condition

# LEARNING SPANISH IDIOMS

You are going to be presented with 20 Spanish idioms related to the concept of 'speaking'.

Each slide will show one idiom.

You are allowed to take some notes on the piece of paper provided.  
(Remember to write your name).

**To start with, we will focus on 10 idioms. Each slide will present one Spanish idiom, alongside its literal translation in English. We will brainstorm on its possible meaning together. Afterwards, we will check its correct meaning, and read an example.**

## pegar la hebra

- **Literal translation:** *to join the thread*



- **Meaning:** 'To start a conversation'
- **Example:** "Pablo quiere **pegar la hebra** conmigo, pero no tengo interés en sus conversaciones".

## mentar la sogá en casa del ahorcado

- **Literal translation:** *to mention a rope in a hanged man's house*



- **Meaning:** 'To talk about something that may be annoying or offensive'
- **Example:** "Discutir delante de Lorenzo y Manuel sobre los derechos de los homosexuales fue como **mentar la sogá en casa del ahorcado**".



## correr un tupido velo

- **Literal translation:** *to cast a dull veil over something*



- **Meaning:** 'To avoid discussing something unpleasant or inappropriate'
- **Example:** "Es mejor **correr un tupido velo** y no hablar sobre ese tema delicado".

## volverse atrás

- **Literal translation:** *to turn back*



- **Meaning:** 'To retract your comments or opinions'
- **Example:** "Laura no me gusta porque siempre hace lo mismo: **volverse atrás** y cambiar sus opiniones".

## dar cuerda

- **Literal translation:** *to wind (a clock)*



- **Meaning:** 'To encourage somebody to talk about what they wish to talk about'
- **Example:** "Me gusta **dar cuerda** a la gente para que hable, yo prefiero escuchar".

## echar los tejos

- **Literal translation:** *to throw out a disc*



- **Meaning:** 'To proclaim your love to your loved one'
- **Example:** "Es muy tímido, no se atreve a **echarle los tejos** a esta chica tan guapa".

## pelar la pava

- **Literal translation:** *to pluck the turkey hen*



- **Meaning:** 'To chat with your loved one'
- **Example:** "A veces veo a Lorena **pelar la pava** con su novio en el parque, están muy enamorados".

## medir las palabras

- **Literal translation:** *to measure one's words*



- **Meaning:** 'To speak carefully'
- **Example:** "Hablar con Patricia sobre su exmarido es muy difícil, debes **medir las palabras** para no ofenderla".

## no tener pelos en la lengua

- **Literal translation:** *to not have hair on one's tongue*



- **Meaning:** 'Not to mince words'
- **Example:** "Esta chica parece **no tener pelos en la lengua**, habla de manera muy clara y directa".

## quitar la palabra de la boca

- **Literal translation:** *to take the word out of somebody's mouth*



- **Meaning:** 'To interrupt or stop somebody while speaking'
- **Example:** "Debería ser más educado y no **quitarle la palabra de la boca** a su compañera constantemente".

**Now we will focus on the last 10 idioms. On each slide, we will present one, alongside its literal translation in English and its idiomatic meaning. After this, we will brainstorm on possible explanations for its meaning. You will then be given the actual explanation.**

You are allowed to take some notes on the piece of paper provided.

## sacarse de la manga

- **Literal translation:** *to take something out of one's sleeve*
- **Meaning:** 'To say something surprising or original'



- **Explanation:** A speech taken out of your sleeve, instead of your head, is considered surprising or original as it has not been subject to prior reflection.

## sacar con sacacorchos

- **Literal translation:** *to take something out with a corkscrew*
- **Meaning:** 'To struggle to make somebody speak'



- **Explanation:** The process of making somebody speak who is unwilling to do so is comparable to the process of uncorking a bottle.

## devolver la pelota

- **Literal translation:** *to return the ball*
- **Meaning:** 'To reply to the other person in a similar way'



- **Explanation:** A conversation is seen like a game in which an utterance works like a ball that you can receive and return to your interlocutor in kind.

## gastar saliva

- **Literal translation:** *to waste one's saliva*
- **Meaning:** 'To speak meaninglessly'



- **Explanation:** When you speak meaninglessly you do nothing but waste a valuable resource, i.e. your saliva.

## echar balones fuera

- **Literal translation:** *to cast out a ball*
- **Meaning:** 'To avoid facing a compromising situation'



- **Explanation:** In ball games, players cast the ball out to stop the game. This stops them from playing, just like somebody who tries everything to avoid dealing with a compromising issue.

## irse por los cerros de Úbeda

- **Literal translation:** *to go behind the hills in Úbeda*
- **Meaning:** 'To get off the subject'



- **Explanation:** In historical fiction, during the conquest of the city of Úbeda (Andalusia), a general allegedly got lost behind some hills to avoid fighting the enemy. This story is used to denote a situation where you avoid talking about a touchy subject.

## pasar por las narices

- **Literal translation:** *to pass something through somebody's nose*
- **Meaning:** 'To repeat something insistently to annoy somebody'



- **Explanation:** You talk about an issue repeatedly to irritate the other person just like one passes an object through somebody's nose to cause discomfort and annoyance.



## decir una cosa por otra

- **Literal translation:** *to say one thing instead of another*
- **Meaning:** 'To say one thing but mean another; to lie'



- **Explanation:** When you lie, you say something that replaces what is considered the truth.

## tapar la boca

- **Literal translation:** *to cover somebody's mouth*
- **Meaning:** 'To shut somebody up'



- **Explanation:** When you cover somebody's mouth, you force them to be silent as words are no longer able to escape his mouth.

## tener en la punta de la lengua

- **Literal translation:** *to have on the tip of one's tongue*
- **Meaning:** 'To be about to say something'



- **Explanation:** As they are about to come out, your words are lying on the part of the tongue which is closest to the outside of your mouth.

Now, please turn over your sheet.

It will be collected by the teacher.

**Thank you for your  
participation!**

Anexo IX. Prueba inmediata de evaluación

IMMEDIATE POST-TEST

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	WHAT DOES IT MEAN? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English.
<i>correr un tupido velo</i>	
<i>dar cuerda</i>	
<i>decir una cosa por otra</i>	
<i>devolver la pelota</i>	
<i> echar balones fuera</i>	
<i> echar los tejos</i>	
<i>gastar saliva</i>	
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	
<i>medir las palabras</i>	
<i>mentar la soga en casa del ahorcado</i>	

<i>no tener pelos en la lengua</i>	
<i>pasar por las narices</i>	
<i>pegar la hebra</i>	
<i>pelar la pava</i>	
<i>quitar la palabra de la boca</i>	
<i>sacar con sacacorchos</i>	
<i>sacarse de la manga</i>	
<i>tapar la boca</i>	
<i>tener en la punta de la lengua</i>	
<i>volverse atrás</i>	

**Which treatment did you prefer to learn Spanish idioms: guessing the meaning of the idiom or guessing the reason behind the meaning? Please provide at least one reason for your preference.**

Anexo X. Prueba posterior de evaluación

**DELAYED POST-TEST**

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	HAVE YOU COME ACROSS THIS IDIOM SINCE CLASS LAST WEEK? Write YES or NO accordingly.	WHAT DOES IT MEAN? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English, regardless of your answer to the previous question.
<i>correr un tupido velo</i>		
<i>dar cuerda</i>		
<i>decir una cosa por otra</i>		
<i>devolver la pelota</i>		
<i>echar balones fuera</i>		
<i>echar los tejos</i>		
<i>gastar saliva</i>		
<i>irse por los cerros de Úbeda</i>		
<i>medir las palabras</i>		

<i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>		
<i>no tener pelos en la lengua</i>		
<i>pasar por las narices</i>		
<i>pegar la hebra</i>		
<i>pelar la pava</i>		
<i>quitar la palabra de la boca</i>		
<i>sacar con sacacorchos</i>		
<i>sacarse de la manga</i>		
<i>tapar la boca</i>		
<i>tener en la punta de la lengua</i>		
<i>volverse atrás</i>		

Anexo XI. Ejemplo de dos pruebas inmediatas de evaluación y dos pruebas posteriores de evaluación realizadas por los participantes

POST-TEST

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	WHAT DOES IT MEAN? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English, regardless of your answer to the previous question.
correr un tupido velo	to avoid talking about something
dar cuerda	
decir una cosa por otra	to lie
devolver la pelota	to respond in the same manner as the person who talked to you
echar balones fuera	
echar los tejos	to <del>to</del> profess feelings of love to someone (usually a boy to a girl)
gastar saliva	to waste your words; to talk unnecessarily
irse por los cerros de Úbeda	to avoid a topic
medir las palabras	to be about to say something
mentar la soga en casa del ahorcado	to avoid a touchy subject (to avoid talking about the rope in the house of a hanged man)



no tener pelos en la lengua	to <del>not</del> say things without thinking or holding back (to speak bluntly)
pasar por las narices	to repeatedly say something to annoy someone
pegar la hebra	
pelar la pava	to chat with a loved one
quitar la palabra de la boca	to forget what you were going to say
sacar con sacacorchos	
sacarse de la manga	
tapar la boca	to shut somebody else
tener en la punta de la lengua	to be about to say something
volverse atrás	to takeback something you said

Which treatment did you prefer to learn Spanish idioms: guessing the meaning of the idiom or guessing the reason behind the meaning? Please provide at least one reason for your preference.

I liked having both the literal definition + the meaning side by side to compare them. Sometimes when I had to guess the meaning, I then confused my guess with the right definition.

POST-TEST

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	WHAT DOES IT MEAN? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English, regardless of your answer to the previous question.
<i>correr un tupido velo</i>	Speak about what No one wants to speak about
<i>dar cuerda</i>	Give a similar response
<i>decir una cosa por otra</i>	to say a lie
<i>devolver la pelota</i>	return the ball, respond to someone in a similar way
<i>echar balones fuera</i>	to talk with a love one
<i>echar los tejos</i>	to annoy someone
<i>gastar saliva</i>	waste your saliva - say something meaningless
<i>irse por los cerros de Ubeda</i>	to go behind to hills, keep from saying something
<i>medir las palabras</i>	to forget the words
<i>mentar la soga en casa del ahorcado</i>	To talk about the rope in a hanged man's house

no tener pelos en la lengua	not to have hair on your tongue (Speak clearly)
pasar por las narices	pass something by your nose
pegar la hebra	talk about something nobody wants to
pelar la pava	to pluck the turkey hen
quitar la palabra de la boca	take the words out of my mouth
sacar con sacacorchos	to annoy someone
sacarse de la manga	Try to get someone to talk
tapar la boca	Keep someone from talking
tener en la punta de la lengua	talk with a loved one
volverse atrás	cast out the ball

Which treatment did you prefer to learn Spanish idioms: guessing the meaning of the idiom or guessing the reason behind the meaning? Please provide at least one reason for your preference. I prefer guessing b/c it made me think more.

POST-TEST

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	HAVE YOU COME ACROSS THIS IDIOM SINCE CLASS LAST WEEK? Write YES or NO accordingly.	WHAT DOES IT MEAN? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English, regardless of your answer to the previous question.
correr un tupido velo	NO	<del>not</del> not talk about something embarrassing → brush <del>it</del> it under the rug
dar cuerda	NO	start a conversation
decir una cosa por otra	NO	to lie
devolver la pelota	NO	to return the ball
echar balones fuera	NO	
echar los tejos	NO	to declare affection for loved one - flirt
gastar saliva	<del>NO</del> YES!	Waste your breath
irse por los cerros de Úbeda	NO	don't avoid a question, <sup>to</sup> give direct answer
medir las palabras	Yes	measure your words → watch what you're going to say
mentar la saga en casa del ahorcado	NO	don't talk about something that you know will offend someone else

no tener pelos en la lengua	<del>Si</del> Yes	to not have a filter
pasar por las narices	No	show it in someone's face => brag
pegar la hebra	No	
pelar la pava	No	pluck the turkey -> declare love
quitar la palabra de la boca	No	<del>to not say something in the</del> <del>to not say</del>
sacar con sacacorchos	No	
sacarse de la manga	No	say something surprising
tapar la boca	No	shut someone up
tener en la punta de la lengua	No	have something on the tip of your tongue but not say it
volverse atrás	No	

POST-TEST

For each idiom, complete the table below:

SPANISH IDIOM	HAVE YOU COME ACROSS THIS IDIOM SINCE CLASS LAST WEEK? Write YES or NO accordingly.	WHAT DOES IT MEAN? Write down the meaning or translation of the Spanish idiom in English, regardless of your answer to the previous question.
correr un tupido velo	NO	to avoid talking about something
dar cuerda	YES	?
decir una cosa por otra	NO	to lie
devolver la pelota	NO	to respond to someone in the same manner
echar balones fuera	NO	to change topic / avoid talking about something
echar los tejos	NO	?
gastar saliva	NO	to speak meaninglessly
irse por los cerros de Úbeda	NO	?
medir las palabras	NO	to speak carefully
mentar la soga en casa del ahorcado	NO	to talk about something annoying or offensive in front of someone who it pertains to - taboo

no tener pelos en la lengua	NO	don't mince words - just say what you mean
pasar por las narices	NO	to rub something in someone's face, to brag/boast
pegar la hebra	NO	to talk w/ a close friend / loved one
petar la pava	NO	to talk w/ a loved one
quitar la palabra de la boca	NO	to say something someone else said?
sacar con sacacorchos	NO	?
sacarse de la manga	NO	?
tapar la boca	NO	?
tener en la punta de la lengua	NO	to be about to say something
volverse atrás	NO	to backtrack, take back what you said