

DETRY, FLORENCE

EU MEDITERRANI / EU CETA (UNIVERSIDAD DE GERONA)
RETOS INICIALES EN LA COMPRENSIÓN Y MEMORIZACIÓN
DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN CLASE DE ELE

BIODATA

Florence Detry es Licenciada en Filología Románica (Université Catholique de Louvain, Bélgica), Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Complutense de Madrid) y Doctora por la Universidad de Gerona. Su ámbito de especialización y línea de investigación se centran en el proceso cognitivo de aprendizaje de la fraseología en una lengua extranjera (particularmente, español y francés) y en las repercusiones didácticas correspondientes. Es autora de varias publicaciones sobre este tema y de un libro ilustrado para la fraseología del catalán L2 (*De cap a peus. Fitxer il·lustrat de frases fetes per a la classe de català (L2)*, Mínima llibres: 2014). Actualmente es docente en dos escuelas universitarias adscritas a la Universidad de Gerona.

RESUMEN

Dentro del ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, este estudio se centra en las expresiones idiomáticas españolas y en los primeros retos de aprendizaje que éstas plantean a los hablantes no nativos. Partiendo de un enfoque basado en la dimensión icónico-literal y en el valor metafórico que implica, se propone analizar los principales aspectos fraseológicos y extrafraseológicos que suelen tener una influencia en las etapas iniciales de comprensión y de memorización de estas unidades. Para ello, se examinarán, por un lado, los factores que desempeñan un papel relevante en el procesamiento de la estructura literal y de la iconicidad que la caracteriza y, por otro lado, los que intervienen en el acceso a la interpretación figurada y en el establecimiento de un vínculo motivado con la faceta icónico-literal. De este modo, se ofrece al docente una orientación sobre los criterios a tener en cuenta a la hora de juzgar el nivel de dificultad que el proceso inicial de aprendizaje de una determinada expresión puede suponer para una persona extranjera.

PALABRAS CLAVE: expresiones idiomáticas, procesamiento cognitivo, iconicidad fraseológica, aprendizaje del español LE

INITIAL CHALLENGES IN IDIOMS COMPREHENSION AND MEMORIZATION IN THE SPANISH L2 CLASSROOM

In the field of L2 teaching, this study focuses on Spanish idioms and the first learning challenges that pose for non native speakers. Starting from an approach based on the iconic-literal dimension and on the metaphorical value that implies, the main phraseological and extra-phraseological aspects that generally have an influence on the initial stages of idioms comprehension and memorization will be analyzed. To this end, the factors that have a leading role in the processing of the literal structure and the imagery

usually involved will be highlighted, as well as those that intervene in the access to the figurative meaning and in the establishment of a motivated connection with the iconic-literal side. Thereby, an important issue of this study consists in providing the teacher with some guidance on the criteria that should be taken into account when estimating the difficulty level related to the learning process of every single L2 idiom.

KEY WORDS: idioms, cognitive processing, phraseological iconicity, Spanish learning (L2).

1. INTRODUCCIÓN

Las expresiones idiomáticas (EI) constituyen un componente clave del aprendizaje léxico de una lengua extranjera (LE). Su conocimiento y uso pueden ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad comunicativa (Higueras García, 1997: 15; Andreou & Galantomos, 2008: 71; García Moreno, 2011: 21), al permitirles no sólo expresarse con mayor claridad, rapidez y economía discursiva, sino también adquirir más confianza y seguridad en el momento de hablar con personas nativas. Sin embargo, su estudio se suele considerar, en especial cuando se trata de un idioma extranjero, como una tarea laboriosa que requiere esfuerzo y tiempo. Además de verse reforzada por el escaso espacio¹ y tratamiento metodológico² que se concede generalmente al elemento

¹ Una situación que atañe a todos los niveles de aprendizaje, aunque se haga aún más patente en los niveles iniciales e intermedios. De hecho, como González Rey (2007: 24) puso de relieve, el mismo *Marco común europeo de referencia para las lenguas* no coloca el estudio de estas expresiones en las etapas iniciales del aprendizaje de la LE, sino en las últimas.

² Véanse algunos estudios que han tratado este tema a partir del análisis de materiales de LE: Sugano (1981), Ruiz Campillo & Roldán Vendrell (1993), Higueras (1997), Forment Fernández (1997), Penadés Martínez (1999), Ruiz Gurillo (2000) y González Rey (2005 y 2007).

fraseológico en los manuales de LE, esta sensación de dificultad nace en gran parte de la complejidad intrínseca de estas unidades y de los problemas que genera desde los primeros hasta los últimos niveles del aprendizaje del nuevo idioma (Bolly, 2011: 109).

Para darse cuenta de la complejidad interna de estas expresiones, es necesario empezar por recordar sus características formales y semánticas. Compuestas por combinaciones de palabras³ que pueden ser bastante largas (como *meterse en camisa de once varas*) y difíciles de entender para el alumno extranjero (*¿varas?*), las EI se caracterizan por un cierto grado de fijación formal (**meterse en camisión de once varas*); además, su semantismo se basa en un juego metafórico, ya que implica la construcción de una imagen más o menos concreta e impactante, cuya significación, no siempre sencilla en matices (*involucrarse alguien en una situación más difícil de resolver de lo que se pensaba*⁴), no corresponde a una simple suma de los sentidos (rectos y literales) de sus componentes. Así pues, frente a este carácter tan complejo, los alumnos no nativos tendrán que enfrentarse a diversos retos iniciales en el aprendizaje fraseológico: deberán ser capaces no sólo de entender y retener toda la secuencia de palabras y el sentido convencional (es decir,

³ Cabe precisar que nos centraremos aquí en las EI que se construyen alrededor de un núcleo verbal.

⁴ Definición proveniente del diccionario de Ramos & Serradilla (2000: 183).

figurado) que se le atribuye, sino también de crear un vínculo fuerte entre ambos aspectos de manera a poder recuperarlos, de forma asociativa, para fines comunicativos (en una fase de comprensión y/o de producción fraseológica⁵).

Con el objetivo de ayudar a los estudiantes de LE a superar con éxito todos estos retos, sin caer en las carencias de un estudio puramente memorístico, cabe insistir en la importancia de hacerles adoptar un enfoque de aprendizaje que tenga en cuenta el carácter icónico de este tipo de expresiones y la relación no siempre arbitraria que puede existir entre la dimensión literal y el sentido figurado que le corresponde (Belinchón, 1999: 361; Mogorrón Huerta, 2002: 55; Penadés Martínez & Díaz Hormigo, 2008: 58). Concretamente, se trataría, por un lado, de dar al alumno la oportunidad de fijarse en la combinación literal de cada EI y en la iconicidad que construye, y, por otro lado, de desarrollar una reflexión sobre la interpretación figurada que se podría atribuir a dicha imagen literal. De este modo, el aprendiz podría acceder de forma progresiva a la comprensión metafórica de la nueva EI e implicarse mucho más, desde un punto de vista cognitivo, en la búsqueda de una conexión *motivada* entre lo icónico-literal y lo figurado (Irujo, 1993; Lazar, 1996; Boers *et al.*, 2007; Vasiljevic, 2011; Detry, 2011 y 2014).

En relación con este proceso, el papel del docente será imprescindible para guiar al alumno en el desarrollo de las diferentes etapas del aprendizaje. Para ello, el profesor de LE tendrá que anticipar las principales dificultades a las cuales los aprendices se

⁵ En la comprensión fraseológica, el alumno tendrá que reconocer la estructura formal de una determinada expresión y recuperar, con la ayuda o no de claves contextuales, el sentido idiomático que le corresponde, mientras que en una situación de producción, deberá partir del sentido comunicativo deseado en el contexto de habla y asociarle el sintagma fraseológico adecuado.

enfrentarán en cada una de estas fases y para una expresión en concreto. Esto implica que sea consciente de los aspectos, ya sean de tipo fraseológico o extrafraseológico⁶, que suelen influir en la comprensión y memorización de una nueva EI, y pueda adoptar al respecto un punto de vista que no se limite sólo a la LE, sino que contemple, en la medida de lo posible, la influencia de la propia lengua materna (LM) de los estudiantes.

En este estudio se intentará facilitar al profesor de español LE (ELE) esta toma de conciencia, mediante la formulación de preguntas de partida que son clave para reflexionar sobre dichos aspectos. Más precisamente, se insistirá primero en los factores de influencia en el procesamiento de la estructura literal y de la iconicidad que construye, para luego centrarse en los que son determinantes para el tratamiento del semantismo fraseológico, con un especial hincapié en el concepto de *motivación semántica*. Toda esta información se ilustrará con abundantes ejemplos (aplicados sobre todo, aunque no exclusivamente, al caso del aprendizaje del español por parte de personas francófonas) que permitirán poner de relieve las dificultades concretas que una determinada EI puede plantear en el contexto de una LE. Finalmente, cabe precisar que los efectos (ya sean positivos o negativos) de los factores que se van a detallar aquí no son absolutos ni definitivos, pudiendo variar según, en particular, el perfil de los alumnos (nivel en la LE, estilo cognitivo, lengua materna, etc.) y el tipo de actividades de aprendizaje que realizarán.

⁶ Se tratan de factores que no son internos a la fraseología, ya que se relacionan más bien con aspectos como los conocimientos metafórico-conceptuales previos del aprendiz, su experiencia y conocimientos culturales en la LE, su modo de procesamiento cognitivo de la información verbal, etc. (Boers & Lindstromberg, 2008: 17-18; González Rey, 2010: 179).

2. COMPRENSIÓN, VISUALIZACIÓN Y MEMORIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN ICÓNICO-LITERAL DE LAS EI

Numerosos son los aspectos que tienen incidencia en la etapa de descubrimiento del sintagma literal de la EI y de la iconicidad que encierra. Como vamos a explicar, la estructura fraseológica, según la cantidad y el tipo de vocablos que incluye, los nexos morfosintácticos que presenta y el grado de fijación-variabilidad que ofrece, resultará para un alumno de ELE más o menos difícil de entender y memorizar. Por otra parte, dado que la formación de una imagen mental de dicha estructura suele desempeñar un papel destacable en su memorización y en el acceso a la interpretación figurada (Boers & Demecheleer, 2001: 255), también hablaremos de los factores que influyen en este proceso de visualización.

2.1. ¿DE CUÁNTOS ELEMENTOS SE COMPONE EL SINTAGMA FRASEOLÓGICO?

Cabe insistir, en primer lugar, en las variaciones que los sintagmas fraseológicos ofrecen en lo que atañe al número de componentes que implican: si ciertas expresiones españolas son más bien cortas y sencillas (*echar flores; dar la lata; tomar el pelo; etc.*), otras, en cambio, resultan más complejas, al contener un número bastante elevado de constitutivos (*tener cara de no haber roto nunca un plato; estar como pez en el agua; hacer (algo) en menos de lo que canta un gallo; etc.*). El hecho de tener que procesar una combinación de vocablos larga, como en el segundo caso, contribuirá entonces a dificultar, o al menos ralentizar, la etapa de comprensión de la estructura literal y su memorización.

Sobre este tema, es preciso añadir que las EI más largas también podrían incitar al estudiante a cometer errores en la fase posterior de producción debidos, entre otros, a recortes erróneos; esto ocurrirá sobre todo si una expresión similar, pero más corta, ya existe en su LM: por ejemplo, en el caso del aprendizaje de la EI inglesa *to put your foot in your mouth* (o *to put your foot in it*), un hispanohablante podría dejarse influir por la expresión *meter la pata*, lo cual lo llevaría a producir una unidad fraseológica recortada e incorrecta (**to put your foot*); en cambio, este mismo error probablemente no se daría tanto en las personas francófonas, acostumbradas a una secuencia fraseológica de estructura parecida a la inglesa (*mettre les pieds dans le plat*).

Por lo tanto, la cantidad de componentes fraseológicos constituye un primer factor de peso a la hora de contemplar los primeros retos en la fase de descubrimiento de una nueva expresión. Sin embargo, este criterio debe ser examinado con precaución y valorado de forma complementaria con otros aspectos. Como vamos a detallar enseguida, entre ellos, se encuentra el que tiene que ver con la selección léxica de las EI.

2.2. ¿QUÉ COMPONENTE(S) PODRÍA(N) PLANTEAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN AL ALUMNO?

La selección léxica de la estructura fraseológica también suele tener un papel relevante en el grado de dificultad que presenta la faceta literal de la nueva expresión. En efecto, ciertos vocablos, al no ser conocidos o reconocidos por el estudiante extranjero, pueden contribuir a obstaculizar la comprensión literal del sintagma, lo que dificultará posteriormente su correcta visualización y memorización,

e incluso en muchos casos el acceso al significado figurado (Vasiljevic, 2011: 136).

Por un lado, se trata generalmente de aquellas palabras cuya frecuencia de uso en las conversaciones diarias (Cooper, 1999: 249) y/o en la clase de ELE es bastante baja (a veces casi nula), y que, por consiguiente, resultan poco familiares a la gran mayoría de aprendices:

- Las palabras que se asocian a un campo onomasiológico muy específico; como la botánica para *bledo* en *importar (a alguien) un bledo* o el ámbito de la carpintería para *quicio* en *sacar (a alguien) de quicio*;

- En relación directa con lo anterior, las que tienen que ver con elementos histórico-socioculturales peculiares del conjunto de locutores del idioma estudiado; por ejemplo, en el caso de la tradición española de la tauromaquia, los vocablos *capote*, *montera* y *banderillas* presentes en *echar un capote*, *ponerse el mundo por montera* y *clavar banderillas (a alguien)*; o bien la forma *Picio* en la expresión *ser más feo que Picio*, que se debe entender como referente no al nombre de un lugar determinado, sino al de un supuesto personaje español;

- Las que se relacionan con un tipo de habla poco usado en el aula de ELE; como la palabra *carajo* en *me importa un carajo*, en el caso de un registro muy coloquial e incluso vulgar; o el vocablo *naja* en *salir de naja*, para el habla de procedencia gitana (García Page, 2010: 133);

- Los vocablos cuyo uso literal, fuera de una expresión, ya no es vigente en la actualidad o es muy escaso: como *mente* en *no*

parar mientes; *ardite* en *no valer un ardite*; *hurtadillas* en *(hacer algo) a hurtadillas*; *hopo* en *sudar el hopo*; etc. (García Page, 2010: 132-133);

- Los componentes que no tienen sentido fuera de la expresión ya que sólo resultan de una deformación o de un juego de tipo fónico: *hacerse el longuis*; *no saber ni pun*; *(saber) de pe a pa*; *no decir tus (yus) ni mus*; *(hacer algo) en un pis pas* (García Page, 2010: 133)⁷.

Por otro lado, la presencia de un elemento fraseológico que se caracteriza por una cierta polisemia puede provocar algunos errores de comprensión en la fase literal. Así pues, la *El mandar (a alguien) a freír monas* y la imagen que construye desconcertarán al alumno de ELE si no asocia la palabra *mona* con el *roscón de Pascua* y la entiende más bien en su sentido más generalizado y frecuente, que sería *hembra del mono*⁸. De manera similar, este tipo de confusión se produce a menudo con vocablos que en la actualidad ya no tienen el mismo sentido que el que intervino en la formación original de la imagen fraseológica: tal sería el caso de *porra* cuyos sentidos más comunes en la actualidad (*arma* y *apuesta*) no corresponden con el sentido histórico (*lugar de castigo para los soldados*) que dio luz a la expresión *irse a la porra*⁹.

⁷ Aunque el juego fónico que se basa en la repetición (aliteración) puede tener efectos positivos para la memorización del sintagma fraseológico extranjero. Sobre este tema, véase el estudio de Boers & Lindstromberg (2005).

⁸ Véase un ejemplo en inglés de este tipo de error en Boers *et al.* (2004: 67).

⁹ Vemos aquí la importancia de entender el vocablo *porra* en su sentido histórico para poder comprender y visualizar de modo adecuado la imagen que emana de *irse a la porra* y, así, conseguir acceder a su interpretación metafórica.

Finalmente, cabe insistir en el papel que tiene la LM del aprendiz en la fase de comprensión de los componentes de la EI. De hecho, si la falta de similitud entre los equivalentes fraseológicos en los dos idiomas suele ralentizar dicha etapa, una semejanza parcial la puede entorpecer si el alumno desconoce el sentido de los constitutivos que difieren de una lengua a la otra. Así pues, ante las expresiones *tener la mosca detrás de la oreja* y *pagar los platos rotos*, un alumno francófono podría precipitarse hacia una interpretación literal equivocada¹⁰, al reconocer la imagen como familiar y al atribuir a los vocablos *mosca* y *platos* el sentido respectivo de *pulga* y de *bote* (o *cacharro*), por influencia directa de las expresiones francesas *avoir la puce à l'oreille* y *payer les pots cassés*.

En definitiva, las palabras que construyen las diferentes EI pueden plantear desde un principio problemas de entendimiento a las personas no nativas. Para que los alumnos logren superar estos primeros obstáculos, el profesor podrá ayudarles de diferentes maneras: mediante explicaciones verbales sencillas por su parte o con una actividad de consulta de diccionarios generales o bien, incluso, mediante el uso de dibujos o fotografías (Galisson, 1984: 29; Detry, 2008b: 212-214). No obstante, hace falta precisar que la comprensión individual de los diversos elementos constitutivos de la EI no asegura siempre en el alumno la comprensión global del sintagma que forman. Por esta razón, ante una expresión de este tipo, es importante que el docente también se fije en la manera con la cual la estructura fraseológica está construida con tal de poder anticipar los problemas que este aspecto podría acarrear, tal como explicamos a continuación.

¹⁰ Sin embargo, la activación de esta asociación interlingüística influye de forma positiva en la etapa de comprensión idiomática cuando las expresiones asociadas son sinónimas.

2.3. ¿QUÉ DIFICULTADES MORFOSINTÁCTICAS PRESENTA LA ESTRUCTURA FRASEOLÓGICA?

El grado de complejidad y/o irregularidad de los nexos morfosintácticos del sintagma fraseológico constituye otro factor de influencia en el entendimiento y en la retención de la dimensión literal (Irujo, 1986a: 238; González Rey, 2005: 1435; Detry, 2011: 52).

Sobre este tema, es menester subrayar que, para un aprendiz de ELE, algunos sintagmas son más susceptibles que otros de plantear problemas de aprendizaje: sin pretender ser exhaustivos, podemos citar los que se utilizan sólo en forma negativa (*no dar pie con bola*; *no cabe ni un alfiler*; etc.), los que ofrecen una oración subordinada (*estar que se sube por las paredes*; *no tener un bocado que llevarse a la boca*; etc.), los que contienen un pronombre cuyo referente no está bien definido (*no dárselas con queso*; *estar a la que salta*; etc.) o los que se caracterizan por un cambio de categoría gramatical en algunos de sus componentes (por ejemplo, se adjetiva un supuesto sustantivo, como en *estar mosca* o, al contrario, se substantiva un adjetivo en *actuar a la brava*).

Además del carácter complejo y/o irregular de la construcción fraseológica extranjera, también juegan un papel relevante, sobre todo en la fase ulterior de producción, las pequeñas diferencias morfosintácticas que pueden existir con la expresión equivalente en la LM del alumno. Así pues, en el caso de un aprendiz francófono, las formas **jugar con el fuego* (en vez de *jugar con fuego*) o **tirar la casa por las ventanas* (en vez de *tirar la casa por la ventana*) serían el mero reflejo de un fenómeno de interferencia, relacionado con la influencia de las estructuras de las EI francesas *jouer avec le feu* y *jeter l'argent par les fenêtres*.

Desde una fase inicial del aprendizaje, el docente se mostrará entonces particularmente atento a los rasgos morfosintácticos peculiares de la nueva EI, ya que este factor, como hemos visto, condicionará no sólo la fase de comprensión y memorización en el plano literal, sino también la etapa posterior de (re)producción de la forma fraseológica para fines comunicativos. Ahora bien, no podemos hablar de la estructura fraseológica sin mencionar también el carácter más o menos fijo que la caracteriza y las consecuencias que acarrea este rasgo en el ámbito de una LE.

2.4. ¿QUÉ GRADO Y TIPO DE FIJACIÓN CARACTERIZAN A LA COMBINACIÓN FRASEOLÓGICA?

Como hemos dicho, estas expresiones ofrecen un carácter bastante fijo, un rasgo peculiar que puede poner trabas al aprendizaje. De hecho, el alumno de ELE tendrá que memorizar y ser capaz de reproducir una combinación de palabras cuya selección y cuyo orden de aparición, por lo general, permiten pocas alteraciones. Por ejemplo, con la expresión *echar sapos y culebras*, el estudiante deberá tener en cuenta no sólo la selección léxica requerida (con tal de no decir por ejemplo **echar ranas y culebras*), sino también el ordenamiento exacto de los componentes (evitando así formas como **echar culebras y sapos*).

En relación con ello, hace falta insistir en la influencia ejercida por la LM del aprendiz: así pues, un paralelismo completo en las dos lenguas (para el español y el francés, *contra vientos y mareas / contre vents et marées; jugar al gato y al ratón / jouer au chat et à la souris*; etc.) le ayudará sin duda a la hora de vencer las dificultades que dicha fijación estructural acarrea, al contrario de lo que ocurriría con una falta completa de similitud interlingüística (*prometer el oro*

y el moro / promettre plus de beurre que de pain). A su vez, una semejanza parcial en los dos idiomas podría perjudicar al alumno, sobre todo en los casos en que las expresiones presentan componentes idénticos o parecidos, pero en un orden diferente (*a sangre y fuego / à feu et à sang; ser como la noche y el día / être comme le jour et la nuit*)¹¹.

Sin embargo, es necesario precisar que esta fijación formal no tiene un carácter absoluto dado que, en numerosos casos, la estructura fraseológica puede aceptar un margen determinado de variación o flexibilidad¹². A modo de ejemplo, vemos la diferencia que existe entre una expresión como *empezar la casa por el tejado* y otra como *mandar a tomar viento*; de hecho, la segunda, además de aceptar múltiples variantes léxicas¹³ (*mandar a tomar por saco; mandar por viento; mandar de / a paseo*; etc.), sufre habitualmente más transformaciones sintácticas (1) que la primera en su empleo discursivo (alteración en el orden habitual de los componentes, uso de la pasiva, posible negación, etc.).

(1)

- a. *A tomar viento lo he mandado.*
- b. *Fue mandado a tomar viento por su jefe.*
- c. *No, no lo he mandado a tomar viento, pero le dije todo lo que pensaba de él.*

¹¹ Ejemplos provenientes de Ozaeta Gálvez (1991: 211).

¹² Sobre los diferentes tipos de restricciones y/o de flexibilidad que puede ofrecer la forma fraseológica y en el caso del español, véanse, entre otros, Zuluaga (1980: 95-113), García-Page (1996: 155-161) y Ruiz Gurillo (1997: 74-81).

¹³ Las variantes reflejan operaciones de transformación no sólo de tipo léxico (*echar una mano / un cable*), sino también morfológico (*estar a / en la viva*) o incluso ortográfico (*arrancar el sollate / zoyate*), siendo las primeras las más frecuentes (Tristá Pérez, 1998: 304).

Por un lado, este grado de flexibilidad brinda al alumno extranjero ciertas opciones para la construcción de la estructura fraseológica, dándole así la oportunidad de elegir la forma que le parezca más fácil de entender y memorizar (como *mandar por viento* en vez de *mandar a tomar viento*). Pero, por otro lado, sus efectos no son siempre beneficiosos para el aprendizaje. De hecho, el estudiante tendrá menos oportunidades de adquirir una cierta familiaridad con la combinación fraseológica en el caso de una expresión bastante flexible, al contrario de lo que ocurriría con una expresión más rígida (*frozen idiom*) que suele encontrarse siempre bajo una sola y única forma en la comunicación oral y/o escrita cotidiana. Por tanto, este fenómeno de variación podría entorpecer no sólo la comprensión y memorización del sintagma fraseológico, sino también su posible reconocimiento en un contexto comunicativo (Cooper, 1998: 257)¹⁴.

Por consiguiente, ante el grado de fijación-variabilidad que cada EI presenta, es de suma importancia que el docente evalúe caso por caso y anticipe los problemas que este aspecto podría generar en las tareas iniciales de aprendizaje, sin olvidarse, si comparte o domina la LM de sus estudiantes, de adoptar una perspectiva contrastiva también en este ámbito. Pero además, al considerar la dimensión literal de este tipo de expresiones, se le recomienda centrar su atención en otra característica que tendrá una gran repercusión para sus alumnos: se trata de la iconicidad que dicha estructura encierra.

¹⁴ En el caso de la LM se ha llegado a conclusiones parecidas: las EI de forma más rígida se aprenderían más rápidamente que las que son más flexibles (Gibbs, 1987: 571).

2.5. ¿QUÉ ASPECTOS INFLUIRÁN EN LA VISUALIZACIÓN DE LA IMAGEN LITERAL?

En el descubrimiento de la dimensión literal de la nueva EI, además de los factores previamente explicados, que de una manera u otra tendrán repercusiones sobre esta fase del aprendizaje, también se debe considerar la importancia de su valor icónico y el proceso mental que esta iconicidad suele activar. En efecto, la comprensión literal de la estructura fraseológica en su conjunto desemboca a menudo en una verdadera visualización de la escena concreta que pone en juego. Esta fase es de gran relevancia cognitiva, al reforzar la memorización de dicha estructura mediante la activación de dos canales de aprendizaje: el verbal y el visual¹⁵.

Sobre este tema, por una parte, se debe tener en cuenta que las características de la propia imagen fraseológica desarrollan un cierto papel en el proceso de visualización y en sus efectos memorísticos. En primer lugar, haría falta valorar *el grado de iconicidad* que ofrece la EI. Por lo general, las combinaciones fraseológicas que reflejan una situación y/o acción mediante términos poco concretos se caracterizan por un nivel bajo de iconicidad, el cual no incentivará ni facilitará la formación de una imagen mental (González Rey, 2002: 140): de ahí la gran diferencia que se da entre expresiones como *dar las uvas* (muy icónica) y *dar las tantas* (poco icónica). Asimismo, la visualización puede verse dificultada por la presencia no tanto de un componente que tomado individualmente resulta abstracto, sino de varios que, en su conjunto, forman un bloque semántico difícil de representar: por ejemplo, los sintagmas que tienen la función de

¹⁵ En efecto, según la *dual coding theory* (Clark & Paivio, 1991), el hecho de asociar la forma verbal con una imagen mental permite codificar la información en la memoria de forma *dualista*, lo que favorece su retención.

complementos de tipo adverbial como *al escote, a toda pastilla, al dedillo* en las expresiones *pagar al escote, correr a toda pastilla, conocer al dedillo*. En segundo lugar, el docente se fijará también en *el grado de originalidad* que la iconicidad fraseológica presenta. De hecho, ciertas EI (como *tirar la casa por la ventana; estar hecho un brazo de mar, estar gordo como un fideo*; etc.) ofrecen una imagen más original que otras (como *echar leña al fuego; romper el hielo; perder los estribos*; etc.), al basarse a menudo en el uso específico de procedimientos estilísticos (hipérbole, comparación inusual, antítesis, etc.) que impiden cualquier lectura literal. Este rasgo es de gran relevancia ya que contribuye en parte a determinar el nivel de impacto que la imagen de la EI tendrá para la mente y la imaginación del aprendiz, siendo por lo general la iconicidad más sorprendente e inhabitual la que más fomentará la memorización literal tras la etapa de visualización (González Rey, 2002: 57 y 2005: 1435).

Por otra parte, no podemos olvidar la influencia ejercida, una vez más, por el lenguaje figurado de la LM. En efecto, la escasa familiaridad de los alumnos con la imagen fraseológica puede contribuir a ralentizar su comprensión literal y la activación posterior de su visualización. Esta situación se dará sobre todo cuando existe una falta completa de semejanza icónica entre la EI y su equivalente en la LM. Así pues, un alumno francófono tendrá seguramente más dificultades para visualizar (y luego memorizar) la EI española *poner toda la carne en el asador* que su equivalente inglés *to put all one's eggs in one basket*, dado el alto grado de similitud que existe entre la imagen literal inglesa y la francesa (*mettre tous ses oeufs dans le même panier*). Ahora bien, la similitud parcial entre expresiones en las dos lenguas también puede perjudicar la fase de visualización y la etapa posterior de producción fraseológica (Irujo, 1986b: 295), al llevar al alumno a crear una imagen literal errónea de la EI extranjera, calcada a partir de la iconicidad de la LM: si volvemos a

un ejemplo anterior (*pagar los platos rotos*), un aprendiz francófono podría tener la tendencia a seguir imaginándose a alguien que paga por *botes* que se han roto a pesar de que la nueva EI le habla de *platos rotos*.

Finalmente, es necesario añadir que la capacidad de visualización no se da de manera igual en todos los individuos ya que está muy vinculada al estilo cognitivo de cada uno. De ahí que ciertas personas sean más propensas que otras a crear una imagen mental a partir de la información verbal. Afortunadamente, el profesor puede compensar esta diferencia entre los alumnos, al optar por el uso en el aula de una representación gráfica (como un dibujo o una fotografía) de la iconicidad fraseológica. De hecho, este recurso ayuda a estimular el proceso de visualización de la imagen literal en las mentes menos acostumbradas a ello (Boers *et al.*, 2008: 206), e incluso fomenta el desarrollo posterior de una reflexión analítico-inferencial en torno a su interpretación figurada (Farsani *et al.*, 2012: 505).

Como acabamos de resaltar, ante el gran peso cognitivo que la visualización de la estructura literal supone para el aprendizaje fraseológico, es imprescindible que el docente, al examinar el grado de dificultad que ofrece cada EI, tenga en cuenta las características de su iconicidad y se pregunte sobre las posibilidades que tendrán los estudiantes de construir una imagen mental correcta en torno a ella.

Pero además de los factores citados hasta ahora, el grado de dificultad que una expresión presenta para un aprendiz extranjero puede depender también de diversos aspectos que se encuentran directamente vinculados a su interpretación idiomática, tal como proponemos explicar en la tercera parte de este trabajo.

3. COMPRENSIÓN Y MEMORIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN FIGURADA DE LAS EI EN RELACIÓN CON SU FACETA ICÓNICO-LITERAL

Nos centraremos ahora en los diferentes factores que suelen condicionar no sólo el acceso al significado figurado de las EI, la comprensión de sus matices y su retención, sino también el establecimiento de un vínculo *no arbitrario* con la dimensión icónico-literaI.

3.1. ¿QUÉ GRADO DE LITERALIDAD OFRECE LA EI?

El hablante no nativo, frente a un sintagma fraseológico desconocido, puede tender a quedarse en los límites de su significado literal, sobre todo si lo encuentra de modo aislado y descontextualizado o, incluso, dentro de un contexto que no presenta ningún elemento pertinente para dirigir y/o reforzar la interpretación hacia la esfera figurada.

Pero este fenómeno, que ralentizará el buen desarrollo del aprendizaje (Irujo, 1986a: 236), no dependerá sólo de factores contextuales ya que también estará condicionado por el mismo nivel de literalidad de cada EI. Por ejemplo, vemos la gran diferencia que se da al respecto entre la expresión española *hacer castillos en el aire* (*to build castles in the air* en inglés) y su equivalente francés *construire des châteaux en Espagne*. La primera (tanto en español como en inglés), al ofrecer una *incompatibilidad semántica* entre sus propios componentes (González Rey, 2002: 196)¹⁶, llevará al alumno

¹⁶ Tal como hemos comentado previamente, el alumno también se puede percatar del efecto (hiperbólico, antitético, eufemístico, de redundancia, etc.) que el

a rechazar cualquier posibilidad de interpretación literal; en cambio, la segunda, al combinar elementos que son *semánticamente compatibles* entre ellos, se caracteriza por un grado elevado de literalidad, una situación que podría dificultar la activación de la interpretación figurada. En lo que atañe a este último caso, cabría añadir que la tendencia por parte de los alumnos extranjeros a conservar el sentido literal se ve reforzada particularmente cuando la EI está compuesta por una estructura sencilla, compuesta de palabras que les resultan muy familiares (Cornell, 1999: 10): como *echar flores (a alguien); tomar el pelo (a alguien); abrir la mano; dar la lata (a alguien)*, etc.

Como acabamos de resaltar, además de disminuir el impacto memorístico de la imagen fraseológica¹⁷, la gran literalidad de ciertas EI puede frenar e incluso bloquear el acceso a la comprensión idiomática si el aprendiz no recibe ninguna orientación (ya sea por parte del contexto discursivo, del profesor y/o del material de estudio) al respecto. De ahí la importancia para el docente de considerar los efectos de este factor antes de iniciar cualquier actividad relacionada con el semantismo de una nueva expresión.

3.2. ¿QUÉ NIVEL DE COMPLEJIDAD PRESENTA SU SIGNIFICADO IDIOMÁTICO?

La comprensión y la memorización del sentido idiomático constituyen tareas que pueden ser más o menos laboriosas para el

empleo de ciertos recursos estilísticos provoca en la imagen resultante, lo cual lo llevará a rechazar del mismo modo la interpretación literal. En cuanto a este tema, véanse Ruiz Gurillo (2001), González Rey (2002 y 2010), Mogorrón Huerta (2002) y Detry (2011).

¹⁷ Véase nuestro apartado anterior.

estudiante de ELE. Esta situación se debe en parte al grado de complejidad que implica para él la comprensión de los matices semánticos que componen el carácter figurado de las nuevas expresiones. Así pues, si algunas tienen un significado figurado que le resultará bastante claro y sencillo (por ejemplo, *morir* en el caso de *estirar la pata*), otras presentan una interpretación idiomática que le será más difícil de entender bien y, luego, memorizar (como *permitirse ocasionalmente una diversión o aventura alguien que normalmente vive sin ellas para echar una cana al aire*¹⁸), por la variedad y/o complejidad conceptual que implica.

El profesor tendrá en cuenta entonces estas diferencias a la hora de proporcionar aclaraciones a sus alumnos en la fase de comprensión figurada. Para ello, podría recurrir a la presentación en clase de definiciones adaptadas y entendibles para personas no nativas, y/o de ejemplos de empleo contextual útiles para ilustrar los matices semánticos de la nueva expresión (Detry, 2008a: 8-10). No obstante, también deberá ser consciente de que las dificultades que acarrea el tratamiento de la faceta figurada de una EI no dependen sólo de su significado idiomático tomado de modo aislado, como vamos a detallar en el apartado siguiente.

3.3. ¿QUÉ FACTORES TENDRÁN UNA INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN METAFÓRICA DE LA IMAGEN LITERAL Y EN LA PERCEPCIÓN DE UNA CIERTA MOTIVACIÓN SEMÁNTICA?

Recordemos que la construcción del semantismo de estas unidades se basa en un proceso metafórico, el cual implica una operación de transposición semántica entre la dimensión icónico-literal y la

¹⁸ Definición proveniente del diccionario de Ramos & Serradilla (2000: 86).

figurada. No obstante, frente a una nueva EI, el alumno puede o no percibir y establecer un vínculo *motivado* entre estas dos dimensiones. Así pues, si experimenta una sensación de *opacidad semántica* frente a la imagen literal, considerará el significado figurado que le corresponde como totalmente *convencional* y *arbitrario*. En cambio, si percibe una cierta *transparencia semántica* en ella, tenderá a conectarla de forma *motivada* con su interpretación idiomática¹⁹:

To put it another way, '*motivation* refers to a speaker's ability to make sense of an idiomatic expression by reactivating or remotivating their figurativity, i.e. to understand why the idiom has the idiomatic meaning it has with a view to its literal meaning (Langlotz, 2006 [emphasis original], citado por Szczepaniak & Lew, 2011: 325).

Por lo tanto, el grado de *motivación semántica* percibido por el aprendiz hará que entienda mejor el sentido metafórico que se debe dar a la imagen formada e, incluso, sea más capacitado para inferirlo total o parcialmente en base a ella. Este proceso le ayudará, además, a crear una conexión fuerte entre lo literal y lo figurado, la cual fomentará una memorización profunda y de tipo asociativo entre ambos aspectos (Cooper, 1998; Boers & Demecheleer, 2001; Detry, 2011 y 2012). Por esta razón, a la hora de evaluar la complejidad del semantismo de una expresión, conviene que el profesor contemple el tipo de nexo(s) que existe(n) entre la dimensión literal y la figurada, y se pregunte sobre las posibilidades que tendrán sus

¹⁹ De hecho, desde un punto de vista psicolingüístico y cognitivo, la idiomática no supone necesariamente una ausencia de conexión entre la faceta literal y la figurada ya que el usuario puede percibir un cierto grado de *transparencia* o *motivación semántica* ante la EI. Sobre este tema, ver, entre otros, Belinchón (1999: 361), Mogorrón Huerta (2002: 55), Penadés Martínez & Díaz Hormigo (2008: 58) o González Rey (2010: 183).

estudiantes de descubrirlo(s). Con el fin de orientar al docente al respecto, presentaremos a continuación los principales factores de influencia en este ámbito, los cuales, como veremos, pueden traspasar los límites de la LE.

En general, las expresiones cuyo sintagma literal, por las palabras que lo componen, no parece mantener ninguna relación con la interpretación idiomática, serán percibidas como más opacas por los estudiantes: tal sería el caso de *hacer su agosto* o *echar un cable (a alguien)*, que, en este aspecto, se oponen a otras expresiones más transparentes como *hablar por los codos* o *echar un vistazo*. Asimismo, la iconicidad literal será estimada como poco transparente si el alumno no llega a entender bien su valor metafórico; esto suele pasar frente a imágenes cuya interpretación figurada no se puede deducir por la lógica de la situación representada: por ejemplo, *meterse en camisas de once varas*; *ponerse las botas*; *hacer de tripas corazón*; *cortar el bacalao* (al contrario de expresiones como *caer en saco roto*; *estar entre la espada y la pared*; *pegársele (a alguien) las sábanas*; *meterse en un callejón sin salida*); también ocurre a menudo con imágenes fraseológicas que se construyen mediante el uso de un recurso estilístico que resulta difícil de descifrar para el aprendiz (Detry, 2011: 56): como una comparación implícita en *caer chuzos de punta* (equivalente a *llover como si cayeran chuzos de punta*), una metonimia (Ruiz Gurillo, 2001: 21) en *echar una mano (a algo o a alguien)*, una lítote (Mogorrón Huerta 2002: 60) en *no haber inventado la pólvora*, un eufemismo en *irse al otro barrio*, etc.

Esta dificultad acerca de la interpretación metafórica de la iconicidad también puede depender del grado de reconocimiento y comprensión de su origen etimológico; una imagen será percibida como bastante opaca si su formación tiene que ver con realidades,

acontecimientos, lugares y/o personajes (ya sean reales o imaginarios) muy específicos y poco susceptibles de ser conocidos por los alumnos extranjeros: por ejemplo, *irse a la porra*; *irse por los cerros de Úbeda*; *tener el baile de San Vito*; *ser la carabina de Ambrosio* (al contrario de lo que podría suceder con *tirar la toalla*; *poner contra las cuerdas*; *arrojar el guante*; *ser un Apolo*²⁰); en consecuencia, la iconicidad que se basa en aspectos histórico-socioculturales que son propios de la comunidad de hablantes que corresponde a la LE, planteará por lo general más dificultades de comprensión a los estudiantes²¹ que la que se fundamenta en metáforas de carácter universal (Boers & Demecheleer, 2001: 256): podríamos citar para el primer caso *estar hasta las banderas* y *echar un capote (a alguien)* (arraigadas a la cultura hispánica de la tauromaquia) y, para el segundo, *volver con el rabo entre las piernas* (basada en una actitud animal de significado interculturalmente extendido) y *quitar (a alguien) de la cabeza (algo)* (creada a partir de un esquema metafórico-conceptual muy común: *cabeza = recipiente para las ideas*²²).

²⁰ Efectivamente, en este caso, el origen respectivo de estas expresiones se relaciona con ámbitos, ya sea de la realidad actual (como el boxeo) o de la historia general (la caballería medieval) o bien del imaginario humano (la mitología griega), más conocidos interculturalmente y que, por lo tanto, serán probablemente más familiares a los estudiantes extranjeros.

²¹ Sin embargo, es precisamente este arraigo cultural que hace también que estas expresiones resulten muy interesantes de trabajar en una clase de LE.

²² Tal como los estudios de base semántico-cognitiva (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1991; Gibbs, 1993; etc.) pusieron de relieve, ciertas EL se construyen a partir de *esquemas metafóricos* de base conceptual cuyo carácter es más bien universal. En el caso del esquema comentado, sirve para numerosas expresiones: por ejemplo en español, *meter (a alguien) en la cabeza (algo)*, *pasarle (a alguien) (algo) por la cabeza*, etc. Sobre este tema y en relación con la didáctica del ELE, véanse los estudios de Forment Fernández (1997 y 1998).

Ahora bien, lo dicho anteriormente significa que el grado de familiaridad que el alumno percibirá frente a la imagen extranjera desempeñará un papel relevante en su sensación de transparencia semántica (Belinchón, 1999: 363). Esta familiaridad depende a menudo de su experiencia como hablante de ELE, pero también del conocimiento del lenguaje figurado de su LM (y/o de otra(s) LE que domine). De hecho, la iconicidad fraseológica de la EI será considerada como más transparente si el estudiante logra relacionarla con una imagen que ya conoce: por ejemplo, para un alumno francófono, *poner (algo) sobre el tapete* será más fácil de descifrar en el plano figurado que *criar malas*, no sólo porque existe en español otra imagen fraseológica semejante y con el mismo valor metafórico (*poner (algo) sobre la mesa*), sino también y sobre todo porque existe una expresión idéntica²³ (*mettre (quelque chose) sur le tapis*) en su LM.

Sin embargo, la posibilidad de establecer este tipo de asociación icónica, ya sea de carácter intra o interlingüístico, también puede contribuir a entorpecer la comprensión idiomática (y, por consiguiente, trastornar la sensación de transparencia frente a la imagen extranjera) si las expresiones asociadas no son totalmente sinónimas. Por una parte, el aprendiz podría equivocarse al relacionar expresiones de la LE que son parecidas (o muy parecidas), pero que no comparten el mismo significado figurado (como *chuparse los dedos* y *no chuparse el dedo*). Este situación también ocurrirá a menudo cuando el uso de un mismo concepto en la LE (como *cabeza* en español) se relaciona con diversos valores

²³ Se debe precisar que la expresión en la LM no tiene que ofrecer necesariamente una imagen idéntica a la de la nueva EI para que el alumno las pueda asociar; la similitud parcial también puede incentivar esta asociación entre equivalentes fraseológicos en las dos lenguas y facilitar la comprensión idiomática de la iconicidad extranjera (Irujo, 1986b: 294).

metafóricos (Forment Fernández, 1997: 342), como el *esfuerzo mental* en *romperse la cabeza* y una *actitud honrosa o avergonzada* en *alzar/bajar la cabeza*. Por otra parte, los errores de comprensión también se deben con frecuencia a la interferencia de una expresión de la LM, de imagen idéntica o similar a la nueva EI, pero de sentido diferente (Cornell, 1999: 9; Boers & Demecheleer, 2001: 258; Detry, 2011: 58): por ejemplo, las EI francesas *y aller avec des pieds de plomb* y *avoir le coeur sur la main* podrían dificultar la comprensión metafórica respectiva de las EI españolas *andar con pies de plomo* y *tener el corazón metido en un puño*.

Haría falta precisar además que, en el grado de conexión que los alumnos de ELE puedan percibir entre lo literal y lo figurado, los efectos de los factores citados anteriormente se pueden combinar e incluso compensar (Irujo, 1986b y 1993; Detry, 2010): así pues, para el alumno extranjero, la interpretación idiomática de una expresión bastante opaca (como *tener la mosca detrás de la oreja*) podría ser juzgada como sencilla y transparente si se da cuenta de que, en su LM, existe una expresión equivalente con una iconicidad idéntica o similar (como en francés, *avoir la puce à l'oreille*); del mismo modo, una EI que ofrece para él una imagen literal desconocida (como *hablar por los codos* en el caso de una persona francófona) no le planteará necesariamente problemas de comprensión en el plano figurado si la transparencia semántica de dicha imagen logra compensar la falta de conexión icónica entre la LE y la LM. Así pues, vemos la importancia de considerar estos aspectos no tanto de un modo aislado, sino teniendo en cuenta la combinación de efectos que tienen para la mente del aprendiz.

Finalmente, sería preciso hacer hincapié en la diferencia que existe entre la transparencia semántica que el alumno percibe antes de acceder al sentido figurado de la nueva EI y la que experimenta

después de conocerlo (Irujo, 1986a: 238; Gibbs, 1995: 100). En efecto, una expresión como *tirar la casa por la ventana* podría parecerle bastante opaca en una fase *preinterpretativa*, pero no tanto en una etapa *postinterpretativa* donde llegaría a entender mejor el efecto hiperbólico de la imagen y ver de modo más claro la relación metafórica que puede establecerse entre la acción de *tirar la casa* (algo que es valioso desde un punto de vista económico) y la acción de *gastar dinero en exceso*. Además, esta sensación de transparencia postinterpretativa se dará particularmente cuando se puede atribuir a los componentes fraseológicos un *sentido composicional* que ya se halla orientado por la interpretación idiomática: como en el caso de *poner toda la carne en el asador* (*poner = arriesgar / toda la carne = todo / en el asador = en un mismo asunto*). Esto significa que una expresión con un alto grado de opacidad podría volverse más transparente para los estudiantes de ELE tras una actividad que les dé la oportunidad, primero, de inferir y entender su sentido figurado gracias a claves contextuales, y, luego, de reflexionar sobre la relación no arbitraria que este sentido pueda mantener con las piezas del sintagma fraseológico y la imagen que construyen (Boers & Demecheleer, 2001: 260). En cambio, con una EI transparente o semitransparente, se aconsejaría más bien empezar por una tarea de reflexión metafórica desarrollada a partir del análisis y de la descodificación de la imagen literal, y terminar con la puesta en contexto (Detry, 2014). Por tanto, debemos insistir en el papel destacable que se debe otorgar a este rasgo pre o postinterpretativo a la hora de contemplar el grado de transparencia semántica de las EI y de elegir el enfoque y orden de realización de las actividades de clase.

En definitiva, son numerosos los factores que intervienen en el tratamiento de la dimensión figurada. Como hemos puesto de relieve, en este ámbito es importante que el docente vaya con sus

alumnos más allá de una simple comprensión idiomática de la nueva EI, al llevarlos a entender mejor la estructura literal, los valores metafóricos de la iconicidad que constituye y la conexión no arbitraria que pueda mantener con el sentido figurado.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este estudio, hemos abordado los diferentes tipos de dificultades que los alumnos pueden encontrar en las primeras fases del aprendizaje fraseológico, es decir en el momento de descubrimiento, comprensión y memorización de las nuevas expresiones. Siguiendo un enfoque que rechaza un estudio exclusivamente memorístico para valorar un acercamiento más cognitivo, donde la iconicidad de las EI juega un papel clave, hemos puesto de relieve los principales factores fraseológicos y extrafraseológicos (de carácter inter o intralingüístico) que suelen tener una influencia en el tratamiento de la dimensión literal y de la interpretación figurada. Como hemos explicado a lo largo de este trabajo, el (re)conocimiento de dichos aspectos y de la combinación de efectos que pueden producir en las diferentes etapas del aprendizaje de una nueva expresión es de suma importancia para el profesor; en efecto, le brinda la posibilidad de sopesar con una serie de criterios concretos el grado de dificultad que para su grupo-clase puede suponer el inicio del estudio de una determinada EI, lo cual le ayudará a la hora de elegir las expresiones, anticipar los problemas de aprendizaje que podrían plantear e incluso enfocar las tareas de clase. Esperemos que este estudio oriente al docente de ELE en toda esa labor y pueda contribuir, de alguna manera, a un mayor entendimiento de los retos iniciales que el estudio de estas unidades plantea a las personas no nativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Andreou, G. & Galantomos, L. (2008), "Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context", *Porta Linguarum* 9: 69-77.

Belinchón, M. (1999), "Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión". En De Vega, M. & Cuetos Vega, F. (coords.): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

Boers, F. & Demecheleer, M. (2001), "Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms", *ELT Journal* 55(3): 255-262.

Boers, F. *et al.* (2004), "Etymological elaboration as a strategy for learning idioms". En Bogaards, P. & Laufer, B. (eds.): *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Philadelphia: John Benjamins.

Boers, F. *et al.* (2007), "Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?", *Language Teaching Research* 11/1: 43-62.

Boers, F. *et al.* (2008), "Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation". En Boers, F. & Lindstromberg, S. (eds.): *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin-New-York: Mouton de Gruyter.

Boers, F. & Lindstromberg, S. (2005), "Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration", *System* 33: 225-238.

Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). "How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching". En Boers, F. & Lindstromberg, S. (eds.): *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin-New-York: Mouton de Gruyter.

Bolly, C. (2011), *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

Clark, J.M. & Paivio, A. (1991), "Dual coding theory and education", *Educational Psychology Review* 3: 233-262.

Cooper, T. (1998), "Teaching idioms", *Foreign Language Annals* 31/2: 255-66.

Cooper, T. (1999), "Processing of idioms by L2 learners of English", *TESOL Quarterly* 33/2: 233-62.

Cornell, A. (1999), "Idioms: an approach to identifying major pitfalls for learners", *IRAL* 37/1: 1-21.

Detry, F. (2008a), "Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)" [En línea], *Lingüística en la red* 6: 1-25 [consulta: 05 enero 2015]. Disponible en: www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_246042008.pdf.

Detry, F. (2008b), "Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles?: Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère", *Synergies (Espagne)* 1: 205-218.

Detry, F. (2010), *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: El papel cognitivo de*

la iconicidad fraseológica [En línea]. Tesis doctoral [consulta: 10 febrero 2015].

Disponible en:

<http://www.tdx.cat/handle/10803/7828>

Detry, F. (2011), "Do literal ó figurado: descodifica-las expresiões idiomáticas na clase de LE", *Cadernos de fraseoloxía galega* 13: 49-63.

Detry, F. (2012), "Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE", *Paremia* 21: 97-106.

Detry, F. (2014), "Image, image, quelle motivation renfermes-tu?: iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE", *Çédille: revista de estudos franceses* 10: 143-160.

Farsani, H.M. *et al.* (2012), "Mnemonic effectiveness of CL-motivated picture-elucidation tasks in foreign learners' acquisition of English phrasal verbs", *Theory and Practice in Language Studies* 2/3: 498-509.

Forment Fernandez, M^a del M. (1997), "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas". En Alonso, K. *et al.* (dirs.) *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Madrid. ASELE, págs 339-347.

Forment Fernández, M^a del M. (1998), "La fraseología metafórica en la didáctica de segundas lenguas (emparentadas o no con la L1)", *RILCE* 14/2: 225-241.

Galisson, R. (1984), *Les mots mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris: CLE International.

García Moreno, E. M. (2011), "The role of etymology in the teaching of idioms related to colours in an L2", *Porta Linguarum* 16: 19-32.

García-Page, M. (1996), "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones". En Grande Alija, F.J. *et al.* (coords.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León. ASELE, págs 155-161.

García-Page, M. (2010), "Contribución del léxico en la opacidad de las locuciones". En Mogorrón Huerta, P. & Mejri, S. (coords.): *Opacidad, idiomatización, traducción. Encuentros mediterráneos 3*. Alicante: Universidad de Alicante.

Gibbs, R.W. (1987), "Linguistic factors in children's understanding of idioms", *Journal of Child Language* 14: 569-86.

Gibbs, R.W. (1993), "Why idioms are not dead metaphors". En Cacciari, C. & Tabossi, P. (eds.): *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Gibbs, R.W. (1995), "Idiomatization and human cognition". En Everaert, M. *et al.* (eds.): *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

González Rey, M^a I. (2002), *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

González Rey, M^a I. (2005), "L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE". En Sirvent Ramos, A. (ed.): *Espacio y texto en la cultura francesa, Espace et texte dans la culture française*. Alicante: Universidad de Alicante.

González Rey, M^a I. (2007), *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: InterCommunications / E. M. E.

González Rey, M^a I. (2010), "L'opacité dans les expressions idiomatiques: un écart à la norme ou un échec de l'esprit?". En Mogorrón Huerta, P. & Mejri, S. (coords.): *Opacidad, idiomática, traducción. Encuentros mediterráneos 3*. Alicante: Universidad de Alicante.

Higueras García, M. (1997), "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia-L* 6: 15-18.

Irujo, S. (1986a), "A piece of cake: learning and teaching idioms", *ELT Journal* 40/3: 236-42.

Irujo, S. (1986b), "Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language", *TESOL Quarterly* 20: 287-304.

Irujo, S. (1993), "Avoidance in the production of idioms", *IRAL* 31/3: 205-19.

Lakoff, G. (1987), *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1991), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lazar, G. (1996), "Using figurative language to expand students' vocabulary", *ELT Journal* 50/1: 43-51.

Mogorrón Huerta, P. (2002), *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Ozaeta Gálvez, M. R. (1991), "La traducción des locutions et des expressions idiomatiques", *Cuadernos de Filología Francesa* 5: 199-218.

Penadés Martínez, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

Penadés Martínez, I. & Díaz Hormigo, M^a T. (2008), "Hacia la noción lingüística de motivación". En Álvarez de la Granja, M. (ed.): *Lenguaje figurado y motivación*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ramos, A. & Serradilla, A. (2000), *Diccionario Akal del español coloquial 1492 expresiones y más.. (con sus equivalencias en inglés)*. Madrid: Akal.

Ruiz Campillo, J.P. & Roldán Vendrell, m. (1993), "Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE". En Martínez González, A. et al. (eds.) *Segundas Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada. Universidad de Granada, págs 157-165.

Ruiz Gurillo, L. (1997), *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.

Ruiz Gurillo, L. (2000), "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros". En Coperías, M^a J. *et al.* (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. Valencia: Universitat de Valencia.

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

Schwanenflugel, P. (1991), "Why are abstract concepts hard to understand?". En Schwanenflugel, P. (ed.): *The psychology of word meanings*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Sugano, M.Z. (1981), "The idiom in Spanish language teaching", *Modern Language Journal* 65: 59-66.

Szczepaniak, R. & Lew, R. (2011), "The role of imagery in dictionaries of idioms", *Applied Linguistics* 32/3: 323-347.

Tristá Pérez, A.M. (1998), "La fraseología y la fraseografía". En Wotjak, G. (comp.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.

Valsiljevic, Z. (2011), "Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers", *The Journal of Asia TEFL* 8/3: 135-160.

Zuluaga, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

FECHA DE ENVÍO: 11 DE MAYO DE 2015