

¿Sería coser y... cantar? El papel del sonido en la memorización fraseológica en ELE

¿Sería coser y... cantar? *The role of sound in the phraseological memorization in L2 Spanish*

Florence Detry

Universidad de Girona

florence.detry@mediterrani.com

RESUMEN

Para un hablante no nativo, la reproducción de la combinación de palabras que forma una expresión idiomática representa, en general, un gran reto memorístico. Entre los principales errores formales que se suelen cometer en este proceso, se encuentran los de sustitución de un componente. En relación con este problema, explicaremos la relativa rigidez que caracteriza a la composición léxica de muchas expresiones españolas y la importancia de motivar desde un punto de vista cognitivo la elección restrictiva de sus componentes. Para ello, se debe resaltar la necesidad de ir más allá de la dimensión icónica-semántica mediante un enfoque estructural orientado, en particular, hacia las características fonológicas del sintagma fraseológico. En este ámbito, se contemplará también la posibilidad de adoptar un punto de vista contrastivo con la fraseología en la lengua materna de los aprendices (francés en este caso). Finalmente, mostraremos algunos límites en la aplicación de esta propuesta y en su impacto cognitivo.

Palabras clave: expresiones idiomáticas; memorización formal; selección léxica; motivación fonológica; español como lengua extranjera.

ABSTRACT

For a non-native speaker, the reproduction of the combination of words that forms an idiom represents in general a great memory challenge. Among the main formal errors that he usually makes in this process, those based on a substitution of a component are a major issue. Related to this problem, the relative degree of rigidity that characterizes the lexical make-up of many idioms in Spanish and the importance of motivating, in a cognitive way, the restrictive choice of its components will be explained. To this end, the necessity of going beyond the iconic-semantic dimension, through a structural perspective that mainly focuses on the phonological properties of the literal syntagm must be highlighted. In this field, the possibility of adopting a contrastive point of view linked to the phraseology in the learner's mother tongue (French in this case) will be also contemplated. Finally, this study will show some limitations concerning the application of this approach and its cognitive impact.

Keywords: idioms; retention of form; lexical selection; phonological motivation; L2 Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), la incorporación progresiva de las expresiones idiomáticas (EI)¹ de uso frecuente es de suma importancia para optimizar no solo el desarrollo de una buena competencia lingüística y comunicativa² en el aprendiz, sino también, desde un punto de vista psico-afectivo, su nivel de complicidad con los locutores nativos y sus referentes culturales³. Se debe tener presente, sin embargo, que se trata de una tarea que suele ser mucho más laboriosa que en el caso de las palabras aisladas o de los enunciados libres. En efecto, la comprensión y la memorización de estas expresiones implican un cierto grado de dificultad para el alumno extranjero, quien puede sentirse confundido frente a ellas si no recibe la orientación adecuada por parte del profesor y/o del material de estudio⁴. Esta situación se debe, en parte, al carácter especialmente complejo de estas unidades, desde un punto de vista tanto semántico como estructural⁵.

Por un lado, en lo que se refiere a su semantismo, las EI se construyen alrededor de una secuencia de palabras que puede resultar para el hablante no nativo difícil de entender en un nivel literal; ocurre a menudo cuando el sintagma ofrece componentes que desconoce (como *culata*, en *salirle (a alguien) el tiro por la culata*) y/o cuando presenta una estructura morfosintáctica que le resulta complicada (*no tener un bocado que llevarse a la boca*). Además, este sintagma forma una imagen que puede ser más o menos concreta (por ejemplo, *irse al otro barrio* vs *ir de tiros largos*), pero cuyo sentido no corresponde nunca a la mera suma de los significados de sus componentes. Asimismo, en este ámbito, ciertas expresiones serán para el alumno más fáciles de entender de forma figurada que otras, al ofrecer una iconicidad que, por la combinación de diversos factores (González Rey, 2010; Detry, 2015, p. 11-14), se caracteriza por un cierto grado de transparencia semántica: vemos la diferencia que existe entre *echar un vistazo* (bastante transparente, en este caso concreto por la presencia de la palabra *vistazo*) y *echar un cable* (más opaca).

Por otro lado, estas combinaciones de palabras también plantean al hablante no nativo un verdadero reto memorístico desde un punto de vista formal. En efecto, la memorización fraseológica resulta ser a menudo una tarea ardua no solo por el tipo, la cantidad y las características morfosintácticas de los componentes implicados (Eyckmans & Lindstromberg, 2017, p. 346-347), sino también por otro factor a tener especialmente en cuenta: se trata del grado de rigidez⁶ del sintagma fraseológico (García Page, 1995 y 2001; Mogorrón Huerta, 2010), el cual impide que se le puedan aplicar ciertas alteraciones formales (ya sea de orden léxico, morfosintáctico, ortográfico o estructural en general). Debido al desconocimiento de estas reglas específicas de fijación, los aprendices de LE pueden encontrar serios problemas a la hora de reproducir correctamente la secuencia literal para su uso comunicativo, como lo subraya García-Page (1995, p. 155) "Uno de los errores más comunes en relación con el correcto uso de las expresiones fijas es la violación de alguna de las restricciones que presumiblemente caracterizan a éstas".

Ahora bien, entre los principales errores estructurales que caracterizan a la producción fraseológica del locutor no nativo⁷, encontramos las sustituciones léxicas (*ser coser y cantar* vs **ser coser y hablar*), las inversiones en el orden de aparición de los componentes (*defender a capa y espada* vs **defender a espada y capa*), los recortes (*costar un ojo de la cara* vs **costar un ojo*) y los cambios de tipo morfosintáctico (*pelar el pavo* vs **pelar la pava*). A ello se debe añadir la influencia a veces negativa (interferencia) en este ámbito que ejerce el conocimiento por parte del alumno de otras expresiones parecidas en la LE (*hablar pestes y maravillas* vs **hablar pestes y mil maravillas*, calcada en la secuencia *a las mil maravillas*); asimismo, puede influir la fraseología de la lengua materna (LM): en el caso de un alumnado francófono, las EI *no producirle ni frío ni calor* y *no tener ni pies ni cabeza* podrían transformarse respectivamente en las formas **no producirle ni calor ni frío* y en **no tener ni cola ni cabeza*, basadas en los equivalentes franceses *ne faire ni chaud ni froid* y *n'avoir ni queue ni tête*. Estos ejemplos muestran claramente la dificultad que supone para el estudiante extranjero reproducir correctamente el sintagma literal y la importancia en esta tarea del respeto de sus reglas de construcción formal, unas normas que, en numerosas ocasiones, resultan ser de difícil justificación (García Page, 1995, p. 155; Mogorrón Huerta, 2010, p. 96).

Por lo tanto, el aprendizaje de estas expresiones representa un inmenso desafío⁸ para los hablantes no nativos poco familiarizados con la fraseología de la LE. Se trata de un proceso que, además, se hará más complicado si el aprendiz no logra comprender lo que *motiva* la forma del sintagma literal y el sentido figurado que se le debe atribuir, y cae en una memorización automática de una combinación de palabras percibida como arbitraria (Boers & Lindstromberg, 2008a, p. 18). De ahí la importancia de incentivar a los alumnos a desarrollar verdaderas estrategias de aprendizaje que les permitan ir más allá de esta supuesta *arbitrariedad*⁹, buscando una manera de motivar¹⁰ de diferentes formas la nueva expresión; eso sí, desde un punto de vista tanto semántico como estructural.

En lo que atañe a la motivación semántica, numerosos son los estudios (entre otros, Irujo, 1993; Boers, 2000; Boers *et al.*, 2007; Skoufaki, 2008; Detry, 2014 y 2015; Vasiljevic, 2011; Sánchez Rufat, 2013)¹¹ que recomiendan aprovechar de modo cognitivo la iconicidad de estas expresiones. Con este enfoque, el alumno centra primero su atención en la dimensión icónica-litera de la nueva expresión (mediante el uso de un dibujo o una simple visualización mental) para luego intentar adivinar el sentido idiomático que se le debe atribuir. Esta técnica fomenta en el hablante no nativo la comprensión literal y figurada de la expresión y la creación de una asociación mental motivada (o sea, no arbitraria) entre estas dos dimensiones, un proceso que también contribuye a la memorización fraseológica en general. Sin embargo, se debe tener en cuenta que sus efectos son limitados en cuanto a la retención precisa de la estructura literal y al restablecimiento de una cierta motivación en este campo (Boers & Lindstromberg, 2008a, p. 36; Boers *et al.*, 2008, p. 190; Boers, 2011, p. 245-246; Vasiljevic, 2011, p. 152; Doiz & Elizari, 2013, p. 53-54; Detry, 2017, p. 334-336, p. 341-342). De hecho, este enfoque, si bien da al estudiante la oportunidad de fijarse en la imagen fraseológica y en los conceptos que involucra, no le ayuda necesariamente a recordar las piezas léxicas exactas del sintagma literal para un uso productivo¹², sobre todo si los conceptos visualizados corresponden a palabras totalmente desconocidas para él (Boers, 2011, p. 246)¹³.

En consecuencia, es imprescindible complementar los aportes del enfoque icónico-semántico mediante otro tipo de planteamiento cognitivo que permita activar en la mente del alumno estrategias útiles para motivar la combinación fraseológica desde un punto de vista formal. De este modo, se ofrecería al estudiante la posibilidad de incrementar su capacidad de memorización, al procesar la información mediante una doble elaboración, la semántica, pero también la estructural (Barcroft, 2002, citado en Sánchez Rufat, 2013, p. 193; Deconinck *et al.*, 2017, p. 33).

Tal como hemos comentado previamente, la forma en sí de la nueva expresión suele acarrear varios tipos de problemas para los estudiantes de LE. Entre los principales errores que conviene tratar desde un enfoque cognitivo de carácter más estructural, encontramos los de inversión de componentes y los de sustitución léxica. En un trabajo anterior (Detry, 2020)¹⁴, hemos explicado los diferentes tipos de estrategias que se pueden utilizar para ayudar al alumnado de español LE a memorizar el orden secuencial del sintagma fraseológico y justificar su organización. En el presente estudio, por lo tanto, nos centraremos en la composición léxica de la nueva expresión, lo cual nos llevará a hablar de su grado relativo de rigidez y de los problemas que este aspecto plantea a los estudiantes extranjeros. Insistiremos especialmente en el papel relevante que el carácter fónico de muchas expresiones desempeña en el ámbito estructural, con una serie de ejemplos que ilustran las diferentes vertientes de este aspecto en el caso específico del español¹⁵. Además, nuestra propuesta irá más allá de la LE, al contemplar la posibilidad de involucrar la fraseología de la LM de los estudiantes (hemos elegido el francés en el marco de este trabajo). Finalmente, haremos hincapié en el carácter complementario de este planteamiento metodológico y en sus posibles limitaciones.

2. DE LA RIGIDEZ A LA FLEXIBILIDAD EN LA COMPOSICIÓN LÉXICA DE LAS EI ESPAÑOLAS

Si bien las EI se caracterizan por ser enunciados que no son libres, ofrecen un cierto grado de rigidez formal cuyo carácter no es absoluto. En relación con nuestro tema de estudio, la selección de los componentes fraseológicos, se debe insistir en la importancia de esta característica. En efecto, ciertas expresiones pueden aceptar una o incluso varias sustituciones de carácter léxico, mientras que, para otras, esta posibilidad se debe rechazar. Para darse cuenta de ello, podríamos ilustrar este fenómeno de este modo (Mogorrón Huerta, 2010, p. 93, p. 95-96): por un lado, encontramos unidades fraseológicas, como *ladrar a la luna*, que no son flexibles, al no aceptar ningún tipo de modificación léxica (**ladrar a las estrellas / *ladrar al sol / *gritar a la luna*; etc.); por otro lado, existen expresiones, como *estar hasta las narices*, para las cuales se encuentran registradas numerosas formas variantes, en este caso concreto más de veinte mediante la sustitución del grupo nominal (*estar hasta los huevos / la coronilla / el coco / el culo* / etc.). Sin embargo, con este segundo tipo de expresiones, es preciso tener en cuenta que, a pesar de su gran flexibilidad léxica, sigue habiendo una cierta fijación que limita las palabras susceptibles de intercambiarse (*estar hasta las narices vs *estar hasta las orejas / los ojos*; etc.), incluso a veces cuando se tratan de componentes sinónimos: *estar hasta el culo vs *estar hasta las nalgas; *estar hasta el trasero*.

Además, es importante resaltar que estas conmutaciones no afectan siempre al mismo tipo de componente fraseológico (García Page, 2001, p. 169-170; Mogorrón Huerta, 2010, p. 128-132; Mogorrón Huerta, 2020, p. 15): se dan en general o bien en el grupo nominal (*cortar un cabello / un pelo en el aire*) o bien en el núcleo verbal (*andar / ir / estar como alma en pena*), aunque a veces ambos casos puedan producirse (*darse / pegarse un tortazo / guarrazo / castañazo*).

Ahora bien, estos ejemplos nos muestran hasta qué punto la fijación léxica de algunas EI españolas puede ofrecer una cierta variabilidad, aunque siempre sometida a restricciones específicas, una característica que puede causar problemas en la producción fraseológica de los locutores no nativos, tal como explicaremos a continuación.

3. LAS DESVIACIONES LÉXICAS EN LA PRODUCCIÓN FRASEOLÓGICA DEL HABLANTE NO NATIVO

Como hemos comentado en la introducción, la memorización y la producción de una EI por parte de un alumno extranjero suelen implicar un nivel elevado de dificultad, no solo por las características peculiares que su sintagma presenta en comparación con una palabra sencilla, sino también por las numerosas restricciones que fijan su estructura. Es justamente por el desconocimiento de estas reglas de fijación que el estudiante de LE suele cometer verdaderas *infracciones* (García Page, 1995, p. 155) a la hora de construir el sintagma fraseológico.

En cuanto a la rigidez relativa de las expresiones, desde un punto de vista estrictamente léxico, los problemas se harán más patentes si el aprendiz no logra entender las razones que llevan a aceptar ciertas substituciones y a rechazar otras (que a él le pueden parecer lógicas). Además, el docente se encontrará a menudo ante la imposibilidad de darle alguna explicación basada en normas lingüísticas generales (Mogorrón Huerta, 2010, p. 96). En consecuencia, a la hora de producir una nueva expresión, el alumno puede sentirse confundido frente a la forma léxica que se le debe dar, sobre todo si no se le han enseñado técnicas para motivar este aspecto y estimular su memorización.

Esta situación llevará al alumno de LE a cometer numerosos errores de substitución de palabras (también llamadas de desviación léxica), que podrán afectar diferentes tipos de componentes fraseológicos (García-Page, 1995, p. 160; Bolly, 2011, p. 105-108). Al respecto, hay una gran diversidad de casos posibles y, sin pretensión de exhaustividad, citaremos los más comunes: el estudiante podría equivocarse a la hora de reproducir un verbo del sintagma literal, que sea introductor de la secuencia o no (*poner los pelos de punta vs *dar los pelos de punta; ser coser y cantar vs *ser coser y hablar*), un sustantivo (*tener tela que cortar vs *tener hilo que cortar*), una preposición (*estar como para parar un tren vs *estar como al parar un tren*) o bien un adjetivo (*sudar la gota gorda vs *sudar la gota enorme*), incluso uno de tipo numeral (*no tener dos dedos de frente vs *no tener tres dedos de frente*).

Además, la sensación de arbitrariedad frente a la composición léxica de la nueva expresión se verá reforzada en el aprendiz si percibe una falta de familiaridad con la imagen construida. Esta situación suele ocurrir cuando no existe ningún tipo de similitud icónica con el equivalente fraseológico en la LM de los estudiantes (por ejemplo, en español *estirar la pata* y en francés *casser sa pipe*). Sin embargo, en este

ámbito, un grado más elevado de similitud en los dos idiomas (*pagar los platos rotos* - *payer les pots cassés*) puede llevar al estudiante a errores léxicos (**pagar los botes rotos*), si no le queda muy claro lo que justifica la exclusividad del empleo de una palabra concreta en la expresión extranjera (*¿Por qué se habla de "platos" en español y no de "botes" como en francés?*); asimismo, si no se le han enseñado trucos mnemónicos para motivar el uso de ciertas formas variantes en la LE, la influencia de su LM hará que tienda a preferir las que le resultan más familiares: por esta razón, un estudiante francófono en esta situación utilizará más en español la expresión *ganarse el pan* (en francés, *gagner son pain*) que su equivalente fraseológico *ganarse los garbanzos*.

También, en un nivel ya avanzado del aprendizaje fraseológico, las desviaciones léxicas pueden ser debidas a la influencia de otras expresiones y, en general, metáforas de la LE. Daremos aquí algunos ejemplos de este fenómeno: el alumno podría equivocarse en el uso de una simple preposición al confundir *estar por las nubes* con *estar en las nubes*; también podría decir **mearse de miedo* (*morirse de miedo*), dejándose influir por la estructura de la EI *mearse de risa* (García Page, 1995, p. 159); finalmente, y para retomar un ejemplo citado anteriormente, podría producir la forma **tener hilo que cortar* (*tener tela que cortar*), basada en parte en la iconicidad de otras EI como *pender de un hilo* y *perder el hilo*. También este tipo de confusión suele ocurrir muy a menudo entre expresiones variantes o simplemente sinónimas, ya que el hablante no nativo no percibe hasta qué punto ciertas partes de las unidades fraseológicas pueden o no intercambiarse: **mandar a hacer viento* (*mandar a tomar viento*), por interferencia con *mandar a hacer puñetas / gárgaras*; asimismo, **mandar a freír puñetas* (*mandar a hacer puñetas / gárgaras*), proviene de una confusión con la forma *mandar a freír morcillas / espárragos* (García-Page, 1996, citado en García-Page, 2001: p. 171).

Frente a este tipo de errores y la dificultad en general que plantea la tarea de recuperación en la mente del sintagma fraseológico para un uso productivo, es necesario insistir en la importancia de estimular en el aprendiz, en la medida de lo posible, la activación de estrategias de base estructural, es decir, que van más allá de la dimensión semántica e icónica de la nueva EI:

To foster retention of the precise lexical composition of idiomatic expressions, a certain form-focus ('structural elaboration') may usefully complement the meaning focus ('semantic elaboration') that is stimulated by the use of pictorials (Boers, 2011, p. 246).

Para ello, como hemos anunciado, propondremos explorar, en el caso del español LE, algunas pistas de trabajo enfocadas en un aspecto formal que resulta ser muy eficaz desde un punto de vista mnemónico y motivacional: se trata de la repetición de sonidos que se encuentra en muchas unidades fraseológicas.

4. EL PODER DEL SONIDO EN EL RESTABLECIMIENTO DE LA MOTIVACIÓN LÉXICA DE LAS EI

Si queremos reducir el número de errores de tipo formal en la producción fraseológica del alumno extranjero, debemos invitarle a desarrollar estrategias que le permitan

memorizar mejor el sintagma literal. En este sentido, es imprescindible mostrarle que en muchas EI existen efectos sonoros¹⁶ que contribuyen a darles un carácter más expresivo (Ozaeta Gálvez, 2003, p. 555) y memorístico, un aspecto que facilitará en general la recuperación para un uso productivo de la combinación fraseológica (Eyckmans & Lindstromberg, 2017).

En relación específica con la selección léxica de las expresiones estudiadas y la arbitrariedad que el aprendiz pueda percibir en este ámbito, este aspecto resulta ser de especial relevancia, dado que permite justificar el uso exclusivo de ciertas palabras en vez de otras (Boers & Lindstromberg, 2008a, p. 37). Por ejemplo, ante la expresión española **pagar el pato**¹⁷, vemos que la elección de sus componentes cobra sentido y se vuelve *motivada* por el juego fónico sobre el cual el sintagma literal se basa (**pagar la gallina / *pagar la oca*). De este modo, además, la tendencia del aprendiz a evitar las combinaciones fraseológicas juzgadas como difíciles de memorizar, por su grado de complejidad léxica (*tener **sorbido** el **seso** a alguien; cerrar a **cal** y **canto**; aguantar **carros** y **carretas**; etc.) o por sus diferencias conceptuales con el equivalente en la LM (como *ganarse los **garbanzos** - gagner son pain*), entre otros factores, podría contrarrestarse en parte si el profesor le muestra la posible motivación sonora que su sintagma ofrece. Pero, para que los alumnos sean conscientes del gran poder sonoro (además del poder visual) que alimenta la fraseología y puedan beneficiarse de sus efectos memorísticos, deberán ser capaces de reconocer los principales procedimientos fónicos empleados, ya sea adoptando una perspectiva interna a la LE o contrastiva con su LM.*

En primer lugar, hablaremos de un fenómeno auditivo que es muy común en la fraseología y que el aprendiz no puede pasar por alto: se trata del recurso a la aliteración, con la repetición de un mismo sonido consonántico en posición inicial. Vamos a ilustrar este procedimiento junto con algunos ejemplos de errores léxicos que permite rechazar: *ladrar a la **luna** (*ladrar a las estrellas); pelar la **pava** (*pelar la gallina); no llegar la **camisa** al **cuerpo** (*no llegar la blusa al cuerpo); andar con **pies de plomo** (*andar con pies de hierro); estar limpio de **polvo** y **paja** (*estar limpio de polvo y hierba); ser **coser** y **cantar** (*ser coser y hablar); **pensar con los pies** (*pensar con las manos); etc. Como vemos, el recurso aliterativo limita la posibilidad de conmutación de los términos en las EI, reforzando en el estudiante extranjero la impresión de motivación del sintagma literal. Además, este procedimiento fónico es de gran relevancia para la memoria léxica del hablante, al basarse en una parte importante del componente fraseológico: su letra inicial. Por supuesto, pueden existir algunos casos en que las letras iniciales no coinciden, pero sí el sonido que producen, al ser idéntico o al menos parecido: *ser un **cerdo**; ser un **cielo***; etc. Asimismo, podrían darse repeticiones sin efecto sonoro, es decir, desde un punto de vista solo ortográfico. Ante este tipo de fenómeno, conviene que el profesor y los alumnos puedan reconocerlo para poder descartar ciertas substituciones léxicas: *cambiar la **chaqueta** (*cambiar la americana); tener **cabeza de chorlito** (*tener cabeza de gorrión); creer en la **cigüeña** (*pensar en la cigüeña)*; etc. En algunos casos, incluso, esta técnica se podrá combinar con la aliteración, como en las expresiones *creer a **ciencia cierta** y cerrar a **cal** y **canto***.*

En segundo lugar, es menester tener en cuenta el papel destacable que desempeñan en la fraseología otros tipos de fenómenos sonoros como las asonancias y las rimas, que muchas veces se encuentran combinadas con las aliteraciones: *estar al **cabo** de la **calle** (*estar al fin de la calle); sudar la **gota gorda** (*sudar la gota*

enorme); *coger a alguien con las **manos** en la **masa** (*coger a alguien con las manos en el pastel); *tirar la **casa** por la **ventana** (*tirar el edificio por la ventana); *sacar **fuerzas** de **flaqueza** (*sacar fuerzas de debilidad); *no ser **moco** de **pavo** (*no ser moco de pava); *ir de **picos pardos** (*ir de picos marrones); etc.*****

Además, sería útil que el docente aprovechara este tipo de concientización alrededor del papel del sonido en la fraseología para mostrar a sus estudiantes el carácter tan original de ciertas EI. Nos referimos en particular a las que se construyen alrededor de un juego en eco, mediante el uso de componentes peculiares o la repetición de palabras enteras: *conocer de **pe a pa**; (no hacer) **ni fu ni fa**; **hacer / escoger al tuntún**; **armarse la de San Quintín**; **estar de bote en bote**; **llamar al pan pan y al vino vino**; **dar tiempo al tiempo**; **meter entre ceja y ceja**; etc. Tal como observamos en estos casos, una sustitución léxica también rompería los efectos sonoros que refuerzan la expresividad de la combinación fraseológica (*meter entre ceja y ceja vs *meter entre ojo y ceja / *meter entre párpado y ceja / etc.*).*

Ahora bien, debemos ser consciente del peso que puede tener otro factor en este tipo de estrategia formal y en la memorización de los componentes fraseológicos que fomenta: se trata de la influencia de las expresiones de la LM del aprendiz. Por lo tanto, frente a un público que comparte la misma LM, este enfoque de elaboración estructural se podría complementar y enriquecer mediante una perspectiva contrastiva¹⁸. Se trataría entonces de mirar si las EI en las dos lenguas coinciden en el uso de repeticiones fonéticas¹⁹ para, de esta manera, sopesar en cada caso la importancia y utilidad de estas coincidencias, más allá de una posible semejanza o diferencia icónica entre los equivalentes fraseológicos, tal como ilustraremos ahora mediante ejemplos de aliteración.

Por un lado, pueden existir correspondencias fonológicas en los dos idiomas que resultan ser eficaces desde un punto de vista memorístico ya que implican la repetición de los mismos sonidos: ***pagar los platos rotos** - **payer les pots cassés**; **estar como un queso** - **être joli comme un coeur**; **no matar ni una mosca** - **ne pas faire de mal à une mouche**²⁰; etc. De hecho, en estos ejemplos, las similitudes sonoras harán que el alumno entienda mejor la elección de un componente en vez de otro e incluso las diferencias icónicas que puedan existir entre los dos equivalentes fraseológicos: así pues, frente al binomio, ***pagar los platos rotos** - **payer les pots cassés***, se dará cuenta de que debe privilegiar el uso de la palabra *platos* (descartando por ejemplo la opción *botes*, inspirada por la iconicidad de la EI francesa), siguiendo así el mismo juego de aliteración que el equivalente francés.*

Por otro lado, existen casos de correspondencias fónicas (y/u ortográficas) que solo se dan en un nivel interlingüístico, o sea, que solamente se pueden descubrir tras comparar las expresiones en la LE y en la LM del aprendiz: para el caso español-francés, podemos citar ***descubrir el pastel** - **découvrir le pot aux roses**; **estirar la pata** - **casser sa pipe**; **estar de plantón** - **faire le pied de grue**; **estar en pelotas** - **être à poil**; **ganarse la comida** - **gagner sa croûte**; etc. Como observamos, la perspectiva contrastiva es aquí el detonante, ya que estimulará el descubrimiento de ciertos paralelismos formales entre los dos idiomas; así pues, a pesar de la existencia de posibles diferencias icónicas y conceptuales, la similitud fonética podría justificar en la expresión estudiada el uso de una palabra en vez de otra: por ejemplo, el aprendiz francófono tendrá menos tendencia a decir **descubrir la tarta* en vez de *descubrir el pastel*, si se acuerda de que el objeto a descubrir empieza por el mismo sonido (y letra en este caso) que en su LM (*pot*).*

Si bien todos los recursos explicados anteriormente, ya sea desde una perspectiva interna a la LE o contrastiva, pueden resultar muy útiles para restablecer una cierta motivación formal en las EI estudiadas y estimular la memorización de sus componentes por parte del alumno, el docente debe tener muy claro que su aplicación y provecho en clase pueden verse limitados por ciertos factores que detallaremos a continuación.

5. LÍMITES DEL ENFOQUE ESTRUCTURAL DE BASE LÉXICA

En primer lugar, es importante tener presente que los diferentes procedimientos fónicos que hemos citado no se adaptan necesariamente a todas las expresiones y que no se podrá encontrar siempre una justificación para la composición léxica del sintagma fraseológico.

Por una parte, el alumnado se encontrará con EI que no presentan ningún tipo de repetición sonora significativa desde un punto de vista memorístico: *quedarse para vestir santos; salirle (a alguien) el tiro por la culata; no ser ni carne ni pescado; dar gato por liebre; etc.* En un nivel interlingüístico, puede ocurrir lo mismo ya que son muchos los casos fraseológicos en español y en francés donde no existe ninguna correspondencia fonológica interna que sea útil para la memorización del sintagma literal: *tomar el pelo (a alguien) - se payer la tête (de quelqu'un)*. A veces es también la perspectiva contrastiva en sí misma la que resulta poco productiva, memorísticamente hablando, por la ausencia en uno de los dos idiomas de correspondencias sonoras (y/u ortográficas): por ejemplo, la EI en la LE puede ofrecerlas, pero no su equivalente en la LM (*poner los pelos de punta - faire dresser les cheveux sur la tête; ser el ojo derecho (de alguien) - être le bras droit (de quelqu'un); estar loco de atar - être fou à lier; etc.*) o viceversa (*venderse como churros - se vendre comme des petits pains; sudar tinta - suer sang et eau; ser uña y carne - être comme cul et chemise; etc.*). Asimismo, no podemos olvidar otros casos contrastivos donde las repeticiones, esta vez sí, existen en los dos idiomas, pero no implican los mismos sonidos (*criar cuervos - nourrir un serpent dans son sein; tener tela que cortar - avoir du pain sur la planche; rizar el rizo - boucler la boucle; saber nadar y guardar la ropa - ménager la chèvre et le chou; etc.*).

En relación con este aspecto y las formas variantes (o solo sinónimas) de una misma expresión en la LE, es preciso tener en cuenta que no ofrecerán todas un juego sonoro y que se podrán dar diferencias significativas al respecto entre ellas: *ganarse los garbanzos vs ganarse las habichuelas; hablar sin ton ni son vs hablar sin orden ni concierto; pasarlo pipa vs pasarlo bomba; abrirse camino a codazos vs abrirse paso a codazos; comerse el coco o bien comerse la cabeza vs comerse el tarro; tirarse los trastos a la cabeza vs tirarse los platos a la cabeza; etc.* También, desde un enfoque contrastivo, existirán diferencias formales entre las variantes en la LE: *hacerle la rosca / pelota (a alguien) - passer de la pommade (à quelqu'un); volverse agua de cerrajas / quedar en agua de borrajas - s'en aller en eau de boudin; etc.* Vemos que, en efecto, solo en el caso de la segunda variante del español, se ofrece una correspondencia interlingüística en la letra y el sonido iniciales de los componentes. Todos estos ejemplos nos indican claramente que una forma variante o sinónima de una determinada EI podría ser menos idónea que otra para sacar provecho, desde una perspectiva intralingüística o contrastiva, a estas estrategias;

se trata de un factor importante, entre otros (frecuencia de uso, complejidad estructural, grado de transparencia semántica, etc.), que conviene recordar, especialmente frente a un público de locutores no nativos.

Por otra parte, esta técnica en sí sola no permite justificar el carácter erróneo de ciertas sustituciones léxicas, sobre todo cuando estas no cambian demasiado el sentido figurado de la imagen formada y permiten conservar el juego sonoro sobre el cual se basa el sintagma literal: **pensar con las **piernas** (pensar con los **pies**); *no **matar** ni un **mosquito** (no **matar** ni una **mosca**); *guardar **como oro** en pañuelo (guardar **como oro** en paño); *sacar **fortalezas** de **flaqueza** (sacar **fuerzas** de **flaqueza**); etc. Asimismo, se podrían dar incluso casos en que una desviación léxica por parte del alumno restablecería una correspondencia fónica entre los componentes fraseológicos: **dar **gato** por **conejo** (para decir *dar gato por liebre*); *echar **sapos** y **serpientes** (en vez de *echar sapos y culebras*); *remover **cielo** y **suelo** (por *remover cielo y tierra*); *estar **con la cuerda** al **cuello** (en lugar de *estar con la soga al cuello*); etc. En cuanto a las correspondencias sonoras interlingüísticas, tampoco su existencia impedirá ciertas desviaciones léxicas por parte del aprendiz: por ejemplo, la aliteración en el binomio *estirar la **pata** - casser sa **pipe*** respaldará la imposibilidad de crear en la LE una forma como **estirar el brazo*, pero no será suficiente para evitar errores como **estirar la **pierna*** o **estirar el **pie***. De nuevo, podrían ocurrir casos donde una sustitución errónea, influenciada esta vez por la iconicidad del equivalente fraseológico en la LM, permitiría crear una correspondencia sonora en la LE: **no tener ni **cola** ni **cabeza** (no tener ni **pies** ni **cabeza**)*, forma errónea basada en la EI francesa *n'avoir ni queue ni tête*.**

En segundo lugar, en lo que atañe ahora al impacto de este enfoque estructural, no debemos olvidar que, al activar estrategias de aprendizaje, el estilo cognitivo de cada alumno tendrá una cierta influencia en este ámbito. De hecho, su aplicación será percibida como de mayor ayuda sobre todo por parte de aquellos aprendices que poseen un estilo cognitivo menos propenso a lo visual (Boers & Lindstromberg, 2005, p. 227; Boers & Lindstromberg, 2008b, p. 332-333). Sobre este tema, se debe añadir que su grado de eficacia podría variar también según el contexto y método de aprendizaje: los efectos de esta perspectiva tenderán a disminuir si los aprendices no reciben una orientación totalmente explícita (por parte del profesor y/o a través del manual educativo) sobre la presencia de las repeticiones sonoras en las expresiones estudiadas (Eyckmans & Lindstromberg, 2017, p. 357).

6. CONSIDERACIONES FINALES

En el caso de un hablante no nativo, reproducir correctamente la estructura de una EI para su uso comunicativo supone a menudo un gran reto. De hecho, la memorización del sintagma fraseológico puede convertirse en una tarea laboriosa, no solo por sus características específicas y su complejidad en comparación con una palabra sencilla, sino también por los diversos tipos de restricciones que rigen su construcción y le otorgan un cierto grado de fijación. Muchos de los errores cometidos en la formación de la nueva expresión se deben justamente a una violación de estas reglas formales, que suelen ser percibidas por el alumno de LE como *arbitrarias*.

Dentro de este ámbito, la memorización de las piezas léxicas que conforman la secuencia literal de cada EI y la posibilidad de encontrar una motivación de base

formal (y no solo conceptual) a su selección restrictiva representan temas de gran relevancia. En este estudio, hemos hecho hincapié en el papel que desempeñan en este sentido los procedimientos fonológicos presentes en muchas expresiones españolas. Tal como hemos ilustrado mediante numerosos ejemplos, dichos procedimientos (sobre todo las aliteraciones, las rimas y las palabras repetidas) crean un efecto en eco de carácter mnemónico, pero también motivacional, ya que permiten justificar desde un punto de vista estructural ciertas restricciones léxicas. Sobre este tema, hemos insistido también en la posibilidad de adoptar una perspectiva contrastiva a partir de una comparación con la fraseología de la LM del alumnado.

Sin embargo, como hemos visto, es de suma importancia que el docente sepa reconocer en cada caso no solo los posibles beneficios de estas técnicas, sino también sus diferentes límites. De hecho, en vista de estas limitaciones, es imprescindible que considere esta perspectiva de trabajo como complementaria y fomente en paralelo actividades que impliquen el desarrollo de otras estrategias cognitivas: por un lado, las que refuerzan la memorización de los conceptos asociados con la imagen literal (tal como propone el enfoque icónico-semántico) y, por otro, las que motivan otros aspectos de la estructura fraseológica (como es el caso del ordenamiento de los componentes fraseológicos). Solo de esta manera el profesor dispondrá de todas las herramientas necesarias para guiar a sus alumnos hacia las pistas motivacionales más adecuadas y así ayudarles a superar los retos formales que plantea la memorización de estas expresiones.

NOTAS

1 En este estudio nos basaremos sobre todo en las unidades fraseológicas compuestas alrededor de un núcleo verbal, pero que no forman una oración completa.

2 Sobre el tema de las diversas competencias vinculadas al aprendizaje fraseológico, véase por ejemplo González Rey (2016, p. 178-179).

3 En este sentido, Timofeeva (2013, p. 323) habla de una *integración social y cultural* relacionada con una *integración "fraseológica"*, eso sí, resaltando las dificultades que esta última puede conllevar para el hablante no nativo.

4 En el caso específico del español LE, el estudio de Penadés Martínez (2015) ofrece una perspectiva general sobre los límites y carencias de estos materiales.

5 Para más detalles sobre las características de estas expresiones, refiéranse, entre otros, a Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1997), Ruiz Gurillo (1997 y 2001), García-Page (2008) y Penadés Martínez (2012).

6 Sobre este tema, Mogorrón Huerta (2020) ofrece un panorama general acerca de las dos grandes perspectivas que existen en torno a la noción de fijación fraseológica.

7 Para una perspectiva más general en el ámbito del análisis de errores por parte de locutores no nativos, tanto en la etapa de comprensión fraseológica como en la de producción, véase el trabajo de Velázquez Puerto (2018, p. 43- 46).

8 En un trabajo anterior (Detry, 2015), centrado también en el español LE, hemos explicado los grandes retos que el aprendizaje de estas unidades implica.

9 En efecto, una perspectiva basada en la *arbitrariedad* de las unidades fraseológicas (entre otros, Lewis, 1997, p. 17-19) cierra la puerta a un aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias mnemónicas eficientes (Lindstromberg & Boers, 2005, p. 3).

10 Sobre el concepto de motivación en la fraseología, véase por ejemplo el estudio de Pamies Bertrán (2014).

11 Para un resumen detallado en español de este enfoque basado en la lingüística cognitiva, véase la tesis doctoral de Ureña Tormo (2019, p. 187-225).

12 Se ha descubierto incluso que el uso de un dibujo junto con una explicación verbal de la nueva expresión puede llevar a los alumnos, sobre todo a los que presentan un perfil cognitivo altamente visual, a dejarse distraer demasiado por la imagen y a no centrarse lo suficiente en la forma lingüística de la unidad fraseológica (Boers & Lindstromberg, 2006, p. 338; Boers *et al.*, 2008, p. 204-205; Doiz & Elizari, 2013, p. 54).

13 Para más detalles sobre los límites de la representación visual en el ámbito de la memorización léxica, véase este estudio centrado en el francés LE (Detry, 2017, p. 341-342).

14 Estas propuestas se basan en los aportes de estudios aplicados al aprendizaje de la fraseología inglesa (Cooper & Ross, 1975; Fenk-Oczlon, 1989; Benor & Levy, 2006; Boers & Lindstromberg, 2008b) y de la fraseología francesa (Detry, 2017, p. 337-341).

15 Encontramos un enfoque didáctico similar en estudios centrados, por lo general, en el inglés LE (Boers & Lindstromberg, 2005, 2008b, 2009; Boers & Stengers, 2008; Lindstromberg & Boers, 2008a/b; Boers, Lindstromberg & Eyckmans, 2014; Boers, Lindstromberg & Webb, 2014; Eyckmans & Lindstromberg, 2017), y en un trabajo enfocado hacia el francés LE (Detry, 2017, p. 341-344).

16 Sobre este aspecto, en el caso del español, refiérase por ejemplo al estudio de Zuluaga (1980, p. 115-116); en el caso contrastivo español-francés, véase Ozaeta Gálvez (1992, p. 337-339).

17 En nuestros ejemplos, resaltaremos en negrita las letras que implican la existencia de repeticiones sonoras (o a veces solo ortográficas) entre los componentes principales de las EI.

18 Adoptando una perspectiva interlingüística (Boers, Lindstromberg & Web, 2014, p. 90) tratan de la importancia del grado de similitud formal que pueda existir entre la expresión estudiada y su equivalente en la LM del aprendiz.

19 En el estudio de Ozaeta Gálvez (1992, p. 337-339), en relación con los recursos fónicos, podemos encontrar más ejemplos contrastivos entre el castellano y el francés.

20 Obviamente, en el caso de una correspondencia que se da también en los conceptos implicados en cada EI, el profesor insistirá, además, en la semejanza de las imágenes fraseológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benor, S., & Levy, R. (2006). The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials. *Language*, 82, 233-278. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0077>
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, XXI(4), 553-571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. (2011). Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. *Review of Cognitive Linguistics*, IX(1), 227-261. <https://doi.org/10.1075/rcl.9.1.11boe>
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?. *Language Teaching Research*, XI(1), 43-62. <https://doi.org/10.1177/1362168806072460>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System*, 33, 225-238. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.007>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008a). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 1-61). Berlin / New-York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.1.1>

- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008b). Structural elaboration by the sound (and feel) of it. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 329-353). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230245006>
- Boers, F., Lindstromberg, S., & Eyckmans, J. (2014). Is alliteration mnemonic without awareness-raising?. *Language Awareness, XXIII*(4), 291-303.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.774008>
- Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2008). Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp.189-216). Berlin / New-York: Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.189>
- Boers, F., Lindstromberg, S., & Webb, S. (2014). Further Evidence of the Comparative Memorability of Alliterative Expressions in Second Language Learning. *RELC Journal, 45*, 85-99. <https://doi.org/10.1177/0033688214522714>
- Boers, F., & Stengers, H. (2008). Adding sound to picture. Motivating the lexical composition of metaphorical idioms in English, Dutch and Spanish. En M. S. Zanotto, L. Cameron & M. C. Cavalcanti (Eds.), *Confronting Metaphor in Use: an Applied Linguistic Approach* (pp. 63–78). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles: Peter Lang.
- Cooper, W.E., & Ross, J.R. (1975). World order. En R.E. Grossman, L. James San & T.J. Vance (Eds.), *Papers from the Parasession on Functionalism* (pp. 63-111). Chicago: Chicago Linguistic Society.
<http://www-personal.umich.edu/~jlawler/haj/worldorder.pdf>
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Deconinck, J., Boers, F., & 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*, 31–53.
- Detry, F. (2014). Image, image, quelle motivation renfermes-tu?: iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE. *Çédille: revista de estudios franceses, 10*, 143-160.
<https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1473/966>
- Detry, F. (2015). Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE. *Marcoele - Revista de didáctica español lengua extranjera, 21*, 1-18.
https://marcoele.com/descargas/21/detry-expresiones_idiomaticas.pdf
- Detry, F. (2017). Les expressions idiomatiques en FLE: stratégies de mémorisation et motivation structurelle. *Anales de filología francesa, 25*, 331-348.
<https://revistas.um.es/analesff/article/view/315941/222961>
- Detry, F. (2020). *¿Y por qué no... con señales y pelos?: claves de motivación secuencial para las expresiones idiomáticas en ELE. Didáctica. Lengua y Literatura, 32*, 161-169.
<https://doi.org/10.5209/dida.71794>
- Doiz, A., & Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 13*, 47–82.
- Eyckmans, J., & Lindstromberg, S. (2017). The power of sound in L2 idiom learning. *Language Teaching Research, 21*(3), 341–361
- Fenk-Oczlon, G. (1989). Word frequency and word order in freezes. *Linguistics, 27*, 517-556.
<https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.3.517>

- García-Page Sánchez, M. (1995). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones. En F. J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda & E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995)* (pp.155-162). León: ASELE.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892367>
- García-Page Sánchez, M. (2001). ¿Son las expresiones fijas expresiones fijas? *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, 7, 165-196.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- González-Rey, M^a.I. (2010). L'opacitat dans les expressions idiomatiques: un écart à la norme ou un échec de l'esprit?. En P. Mogorrón Huerta & S. Mejri (Coords.), *Opacidad, idiomaticidad, traducción. Encuentros mediterráneos 3* (pp. 179-196). Alicante: Universidad de Alicante.
- González-Rey, M^a.I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, Special Issue (2016), 165-188.
- Irujo, S. (1993). Steering clear: avoidance in the production of idioms. *IRAL*, XXXI(3), 205-220. <https://doi.org/10.1515/iral.1993.31.3.205>
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. England: Language Teaching Publications.
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2005). Means of mass memorization of multi-word expressions: part one: the power of sound patterns. *Humanising Language Teaching*, 7(1). <http://old.hltmag.co.uk/jan05/mart03.htm>
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008a). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics*, 29, 200-222. <https://doi.org/10.1093/applin/amn007>
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008b). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance. *System*, 36, 423-426.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.002>
- Mogorrón Huerta, P. (2010). Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles. *Linguisticae Investigaciones*, 33(1), 86-151.
<https://doi.org/10.1075/li.33.1.05mog>
- Mogorrón Huerta, P. (2020). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, Anexo VII*, 11-31.
- Ozaeta Gálvez, M^a. R. (1992). Algunos aspectos de la equivalencia idiomática en francés y en castellano. *Epos*, 8, 329-351.
- Ozaeta Gálvez, M^a. R. (2003). Los antropónimos en las unidades fraseológicas de la lengua francesa y su equivalencia en español. *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 2, 553-564.
- 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* (pp. 33-50). Madrid: Instituto Cervantes.
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Huerta Mogorrón & F. Navarro Domínguez (Eds.), *Fraseología, didáctica y traducción* (pp. 241-260). Alemania: Peter Lang.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco / Libros.
- Sánchez Rufat, A. (2013). El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos. En M. L. Calero Vaquera & M. A. Hermsilla Álvarez

- (Eds.), *Lenguaje, literatura y cognición* (pp.189-1999). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp.101-132). Berlin / New-York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.101>
- Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, 28, 320-336.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva* [tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42886>
- Vasiljevic, Z. (2011). Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers. *The Journal of Asia TEFL*, VIII(3), 135-160.
- Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Madrid: Arco / Libros.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter Lang.