

Aspectos cognitivos de unidades fraseológicas y su aplicación en el aula de ELE

Shi Hu¹

<https://doi.org/10.5565/rev/fraseolex.44>

Recibido: 7-12-2022 / Aceptado: 20-12-2022



Resumen

Debido a la idiomática que expone una multitud de las unidades fraseológicas (UFS), el aprendizaje de estas expresiones suele constituir un obstáculo para los alumnos de ELE. Atendiendo a tal circunstancia, se pretenden ofrecer unas propuestas destinadas a facilitar la comprensión del significado de los fraseologismos para los estudiantes extranjeros. En concreto, el presente trabajo parte del punto de vista cognitivo e intenta explicitar el mecanismo expresivo de las UFS, basándose en las teorías tanto de la fraseología española (Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997) como de la semántica cognitiva (Dobrovól'skij y Piirainen, 2005; Hu, 2022). Gracias a la conciliación entre ambas disciplinas lingüísticas y a las aportaciones antecedentes sobre la integración del enfoque cognitivista en la enseñanza fraseológica, se llega a considerar apropiada la adopción de dicha perspectiva en las tareas docentes que tratan las UFS, con el fin de agilizar la comprensión y asimilación de estas secuencias por parte de los aprendices foráneos. En particular, la estrategia central que guía la enseñanza fraseológica de base cognitiva reside en la reinterpretación semántica, que se compone por cuatro factores nucleares: lectura literal, imagen mental, bagaje conceptual y contraste entre lenguas materna y extranjera.

Palabras clave: fraseología; semántica cognitiva; motivación; ELE.

Cognitive aspects of phraseological units and their application in the classroom of Spanish as a foreign language

Abstract

Due to the idiomatic nature of a multitude of phraseological units (PUS), the learning of these expressions is often an obstacle for learners of Spanish as a foreign language. In view of this circumstance, we aim to offer some purposes to facilitate the understanding of the meaning of phraseologisms for foreign learners. Specifically, we start from a cognitive point of view and try to make explicit the expressive mechanism of PUS, based on the theories of both Spanish phraseology (Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997) and cognitive semantics (Dobrovól'skij and Piirainen, 2005; Hu, 2022). Thanks to the conciliation between both linguistic disciplines

¹ Universidad de Comunicación de China (China), hushi_veronica@qq.com

and those antecedent contributions about the integration of the cognitive approach in phraseological teaching, we consider appropriate the adoption of such a perspective in the teaching of PUS, in order to promote the comprehension and assimilation of these sequences by foreign learners. In particular, the central strategy of the cognitive-based phraseological teaching lies in the semantic reinterpretation, which is composed of four core factors: literal reading, mental image, conceptual knowledge and contrast between mother tongue and foreign language.

Keywords: phraseology; cognitive semantics; motivation; Spanish as a foreign language.

Sumario. 1. Introducción. 2. Aspecto semántico de las UFS. 2.1. De la idiomatidad a la figuratividad: el aspecto cognitivo de las UFS. 3. Mecanismo expresivo de las UFS. 3.1. Motivación fraseológica. 3.2. Conocimientos requeridos por la motivación. 3.3. Trayecto cognitivo de la motivación. 4. Descodificación semántica de las UFS en el aula de ELE. 4.1. Adopción de la perspectiva cognitivista en la enseñanza fraseológica. 4.2. Restablecimiento del trayecto cognitivo de la motivación. 4.3. Factores de la enseñanza fraseológica de base cognitiva. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el campo fraseológico siempre se ha considerado como una dificultad tanto para el profesorado como para el alumnado, debido a sus características intrínsecas. Entre ellas, cabe poner de relieve la idiomatidad de los fraseologismos, en razón de que propende a impedir la interpretación que ejecutan los estudiantes foráneos de cara al significado de estas secuencias. En paralelo a esta situación, las unidades fraseológicas (UFS) también forman parte de las cuestiones que más estorban el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Tal hecho no solo se atribuye a la opacidad semántica por la que se particularizan estas construcciones, sino que también tiene que ver con el trasfondo cultural en que suelen arraigarse la acuñación y la comprensión de ellas. En consideración a dicha circunstancia, el presente trabajo procura suministrar unos pensamientos destinados a ayudar a los alumnos de ELE a descifrar el significado de cada fraseologismo con que se encuentren durante la aproximación al idioma español.

2. Aspecto semántico de las UFS

De acuerdo con Olza Moreno (2011: 23), el fraseologismo es la “expresión pluriverbal que posee, como propiedades prototípicas, la fijación en el plano formal y la idiomatidad en el nivel semántico”. Aquí, conviene declarar que el artículo que se está presentando no pretende discutir la delimitación de la fraseología ni las clasificaciones de esta disciplina, dado que las discrepancias en estas cuestiones no influirían en la enseñanza de las UFS en el aula de ELE. Sean como sean la demarcación disciplinaria y la taxonomía fraseológica, no cambia el hecho de que los estudiantes las encuentran, las reconocen, las comprenden y las adquieren. Sin embargo, es necesario tratar, con especial atención, la esfera semántica de estas expresiones, ya que el objetivo del presente texto consiste en reducir la dificultad en torno a la comprensión del significado de los fraseologismos. Por ende, se considera oportuno dedicar la siguiente sección a la explicación con respecto a la estructura semántica de las secuencias en cuestión.

2.1. De la idiomatidad a la figuratividad: el aspecto cognitivo de las UFS

Según señala Penadés Martínez (1999: 15), la mayor parte de las peculiaridades fraseológicas puede reducirse a “la de la combinación de unidades y a la de la fijación, esta última desdoblada en dos rasgos: el de la fijación formal y el de la fijación semántica o idiomatidad”. En este sentido, se percibe que el carácter idiomático forma parte de los rasgos semánticos más ostensibles que demuestran los fraseologismos.

En pocas palabras, la idiomatidad es una opacidad semántica, la cual se entiende como la incapacidad de deducir el significado de una unidad pluriverbal mediante la suma del significado de cada componente de ella. De tal hecho, se desprende que la “macroestructura semántica” que subyace a los fraseologismos

idiomáticos se compone por dos planos: uno “literal-concreto” y otro “figurado-idiomático” (Nordén, 1994: 58; *cf.* Larreta Zulategui, 2011: 198). Con la finalidad de explicar la generación de este dualismo semántico, es necesario recurrir a la noción de *figuratividad*.

En conformidad con Suárez Cuadros (2006), dicho concepto forma parte de las peculiaridades fraseológicas, al igual que la pluriverbalidad, la fijación y la idiomaticidad. En concreto, se trata de “la capacidad que tienen las combinaciones de palabras para crear una imagen o un fenómeno de la realidad” (Suárez Cuadros, 2006: 80). Similar aprehensión también se halla en el estudio de Wu (2014). De cara a la característica figurativa con que cuentan las UFS, esta última autora las describe como un tipo de “expresión visual” (Wu, 2014: 44). Como ejemplo, es oportuno proponer el caso de *estar que muerde* y su equivalente en el idioma chino 咬牙切齿 (*yǎo yá qiè chǐ*) [lit. morder los dientes; fig. rabiar mucho] (GDCYC, s. v. 咬牙切齿). Es ostensible que ambas construcciones describen un acto en que uno muerde o está mordiendo. Precisamente, gracias a la creación de tal imagen, dicho comportamiento físico puede asociarse con el sentimiento de enfado que lo suscita. A través de la viveza de la literalidad y la experiencia cotidiana, se produce el significado figurado de las dos secuencias citadas, que se refiere a ‘tener o manifestar gran enojo’ (DFDEA, s. v. *estar que muerde*). Con esta ejemplificación prototípica, se observa que la figuratividad, en esencia, consiste en un rasgo cognitivo de las UFS, puesto que les concede la habilidad de evocar la imagen mental para que los interlocutores las interpreten de modo correcto y apropiado.

Sin embargo, cabe señalar que la propiedad fraseológica en cuestión se pone de manifiesto con diferentes grados en distintas unidades. En efecto, la opacidad semántica de los fraseologismos se caracteriza por la gradación distribuida en el conjunto de UFS (Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997). En este sentido, como el motivo por el que se genera la idiomaticidad, es lógico que la figuratividad también exponga un *continuum* dentro del repertorio fraseológico. Dicho de otro modo, no solo existen las secuencias que poseen una fuerte capacidad en cuanto a la expresividad literal, sino que también se halla, de manera concomitante, una porción de construcciones que carecen de la competencia de crear la imagen mental.

En particular, se descubre que ambos caracteres semánticos, el idiomático y el figurativo, mantienen una relación proporcional entre ellos. Es decir, cuando determinada expresión refleja una patente transparencia de significado, también escasea la figuratividad en ella. En cambio, si se nota un profundo grado de opacidad con respecto al sentido auténtico de cierto fraseologismo, debería involucrarse en su configuración un alto nivel de estímulo visual. Como ejemplo, se propone *común y corriente*. Esta construcción transmite su significado de manera directa, por lo que se ausentan las cualidades tanto idiomática como figurativa en ella. Al contrario, como resulta fácil percibir la imagen que evoca la unidad *estar (sordo) como una tapia* [fig. estar muy sordo], se puede detectar su alta figuratividad y, en consecuencia, se produce la distancia entre la lectura literal y la figurada de esta estructura.

Dilucidada la noción de figuratividad, es necesario ilustrar los factores que marcan este término. De acuerdo con Mokienko (1989: 162; *cf.* Suárez Cuadros, 2006: 81), la peculiaridad figurativa se identifica no solo por los parámetros lingüísticos, sino también por los extralingüísticos. Por un lado, los primeros suelen reflejarse por las figuras retóricas de comparación y metáfora, como ocurre en los

casos de *parecerse como dos gotas de agua / como una gota de agua a otra y estar como una cabra*. Por otro lado, los criterios del segundo tipo tienen que ver con “la cultura y la visión del mundo de cada pueblo”, además de las experiencias físicas y psíquicas (Suárez Cuadros, 2006: 81). Como ejemplo de la base experiencial, se vuelve a proponer la expresión *estar (sordo) como una tapia*, cuyo significado figurado tiene raíz en la asociación conceptual entre la TAPIA y la SORDERA. Esta tropología se respalda por el hecho de que el grosor de la pared impide la difusión de la voz. Gracias a la recurrencia a tal conocimiento experiencial, se puede comprender lo que quiere expresar la unidad mencionada. En lo referente a la influencia cultural que se incorpora en el carácter figurativo de las UFS, se toma como ejemplo la construcción *ser un hacha* [fig. ser muy diestro o sobresalir en cualquier actividad] (DLE, s. v. *hacha*). Como se puede observar, el español acude a la imagen del HACHA a propósito de representar la HABILIDAD.

Hasta aquí, se han explicado el concepto y los identificadores de la figuratividad. Sin embargo, se es consciente de que no basta con la mera presentación de dicha propiedad para aclarar la producción del significado figurado-idiomático de las UFS, dado que el presente apartado solamente corrobora el aspecto cognitivo que implica la idiomatidad fraseológica, en lugar de explicitar la modalidad en que la imagen mental incita el sentido verdadero de estas secuencias. Por lo tanto, a continuación, se estudiará cómo la literalidad logra denotar el contenido convencionalmente adscrito a los fraseologismos.

3. Mecanismo expresivo de las UFS

Debido a la naturaleza semántica de las UFS, las teorías de la semántica cognitiva han sido aplicadas por una serie de fraseólogos con el fin de descodificar la dualidad del significado que manifiestan estas estructuras. En conformidad con dicha disciplina, el significado del lenguaje se considera como el fruto de la interacción entre la mentalidad humana y el mundo exterior. Inspirados en tal reflexión, algunos autores consiguen descifrar la producción de la idiomatidad fraseológica por vía de las herramientas cognoscitivas (García Rodríguez, 2020: 95). En realidad, estas dos líneas de investigación poseen una dilatada posibilidad de integración, tal como asevera una buena cantidad de investigadores precursores, por ejemplo, Mellado Blanco (2005), Gries (2008), Pamies Bertrán, Lei y Craig (2015), así como Ureña Tormo (2019), quienes puntualizan que el ámbito fraseológico contribuye con inagotables recursos a los estudios cognitivos o didácticos de una lengua.

A tenor de la sesión anterior, la adopción de la perspectiva cognitiva permite explicar la producción del significado de las UFS y, por ende, dispone de la capacidad de justificar y razonar la idiomatidad que manifiestan estas construcciones. Este hecho se adscribe a que las secuencias en cuestión “suelen ser signos motivados, que se apoyan en una forma de ver y de entender el mundo circundante” (González Aguilar, 2005: 149). A partir de tal aprehensión, se considera asequible salvar el colectivo fraseológico de la tradicional visión que las identifica como excepciones anómalas y las relega a la periferia de la lengua (Pamies Bertrán, Lei y Craig, 2015: 227; Ureña Tormo, 2019: 27-28). Consecutivamente, sería factible agilizar el entendimiento de los fraseologismos mediante el análisis de su estructura

semántica, lo cual, al mismo tiempo, pone de relieve la regularidad y la sistematicidad que respaldan el proceso de configuración de estas expresiones. De acuerdo con las palabras de Timofeeva (2012: 188), “la tarea de desvelar los procedimientos conceptuales que sustentan los vínculos motivacionales de las UF[S] se presenta como esencial, pues permite afinar considerablemente la descripción de la semántica fraseológica”.

3.1. Motivación fraseológica

Con el fin de desenredar el tejido semántico de las UFS, es imprescindible acudir al término cognitivo de *motivación*, dado que dicha noción “afecta a la existencia [...] de una conexión entre la imagen literal y el sentido figurado” de las UFS (Pamies Bertrán, 2014: 36). Es decir, precisamente, la motivación reside en el vínculo entre la literalidad y la idiomatidad. Gracias a Dobrovol’skij y Piirainen (2005: 81), este concepto se explica de manera inteligible:

motivation is understood as the possibility of an interpretation of the mental image in a way that makes sense of the use of a given word or word combination in the meaning conventionally ascribed to it. In other terms, a motivated lexical unit includes in its underlying conceptual structure not only the actual meaning and the image component but also conceptual links between them.

Dicho de otro modo, la motivación, al ser el ligamento conceptual entre la imagen mental y el sentido convencional, estriba en el razonamiento de este último nivel semántico.

Sin embargo, se ha de reconocer que la operación motivadora debe considerarse como una posible inducción *a posteriori*, en vez de un procedimiento predecible e incondicional. En esta reflexión, el presente trabajo también se halla en consonancia con Langlotz (2006: 91), quien apunta que “motivation captures the language user’s ability to re-establish a meaningful semantic link between the two conceptual domains [source and target domains] that define the bipartite semantic structure [literal reading and idiomatic reading] of an idiom”. Por ejemplo, se deduce que la motivación de *revolvérsele a alguien la bilis* [fig. sentir profundo malestar o desagrado] se ubica en el acompañamiento de la secreción biliar desequilibrada con el enfado (*DFDEA*, s. v. *revolvérsele a alguien la bilis*). Pero dicha suposición no deriva de la mera información de la lectura literal, sino que se puede desarrollar gracias al conocimiento del significado idiomático. Además, se ha de reconocer la improbabilidad de atestiguar cómo ha motivado cada hablante la comprensión y producción del fraseologismo mencionado. En este sentido, lo que proporciona la gestión motivadora es una aproximación a la relación conceptual entre el sentido recto y el figurado de las unidades idiomáticas.

Según ilustra Häcki Buhofer (1994; *cfr.* Dobrovol’skij y Piirainen, 2005: 80), los hablantes suelen resultar incapaces de discernir entre el significado literal y el figurado de un determinado fraseologismo, ya que es frecuente que ambos niveles semánticos aparezcan en su mente de manera concomitante, si bien lo utilizan solo refiriéndose al sentido idiomático. Precisamente, este hecho vuelve a poner de manifiesto la figuratividad de las UFS. Sin embargo, cabe puntualizar que cada fraseologismo dispone de su propia imagen mental evocada por la literalidad, pese

a que el conjunto de estas estructuras comparte la propiedad figurativa. Desde este punto de partida, se percibe la diversidad que existe en el colectivo fraseológico con respecto al procedimiento motivador que dirige la imagen mental subyacente a cada expresión hacia su significado figurado. Dicho de otro modo, las UFS singulares se disciernen entre ellas debido a su conceptualización inherente.

3.2. Conocimientos requeridos por la motivación

Como se ha explicado en el apartado precedente, la asociación conceptual entre el significado literal y el idiomático de las UFS se genera gracias a la motivación semántica. Sin embargo, cabe poner de relieve que tal operación cognitiva no se materializa por sí misma, sino que requiere una serie de informaciones que la ejecutan y la promueven a nivel específico. Dicho de otro modo, a fin de sustentar la transformación semántica de la imagen aparente a la noción figurada, no solo se necesita acudir al apoyo de la lógica, sino que también hay que activar el bagaje acumulado por los hablantes en la vida cotidiana. Desde este punto de partida, el almacenamiento enciclopédico constituye la condición indispensable de la motivación fraseológica.

Asimismo, tal consideración se encuentra en consonancia con la óptica de Jia (2016: 199), quien afirma la necesidad de “adoptar un enfoque multidisciplinar” en lo referente al desciframiento del significado de los fraseologismos. En particular, dicho investigador resalta la relevancia de tener en cuenta los conocimientos “psicológicos, etnológicos y filosóficos de la cultura meta”, además de los lingüísticos (Jia, 2016: 199). De manera más contundente, Nordén (1994) enuncia que el sentido idiomático de las UFS proviene de “un modo regular y deducible a partir de una serie de procesos cognitivos relacionados con el saber enciclopédico del ser humano” (cfr. Larreta Zulategui, 2011: 198). De dichas palabras, se desprende que la interpretación semántica de estas expresiones pone de manifiesto un ligamento estrecho con los conocimientos del mundo.

Como testimonio de tal aseveración, Hu (2021: 182) propone una serie de UFS que contienen el elemento BILIS, por ejemplo, *almacenar bilis* [fig. acumular rabia o irritación contenidas], *revolvérsele/alterársele la(s) bilis* [fig. sentir profundo malestar o desagrado] y *tragar bilis* [fig. aguantarse la rabia o la irritación] (DFDEA, s. v. *almacenar bilis, revolvérsele/alterársele la(s) bilis* y *tragar bilis*). Resulta obvio que el conjunto de las construcciones citadas requiere el mismo conocimiento alrededor del enojo, que suele ir acompañado de la secreción de los fluidos biliares. En cambio, si los interlocutores no saben que la vesícula biliar segrega más bilis de lo normal cuando uno se enfurece, serán difíciles, e incluso imposibles, la motivación y la interpretación apropiadas de esas unidades. En pocas palabras, la función del bagaje con que cuenta el hablante es aportar y “reunir la información cognitiva que puede extraerse de cada expresión” (García Rodríguez, 2020: 96). Dado este papel que desempeña el saber enciclopédico en el proceso motivador, Nordén (1994: 72-83) lo nombra *material cognitivo*.

3.3. Trayecto cognitivo de la motivación

Teniendo en cuenta que “el análisis de las unidades no se basa exclusivamente en las imágenes producidas por la conjunción de sus elementos, sino que se incluyen otros aspectos totalmente indispensables” (García Rodríguez, 2020: 96), se considera la necesidad de ordenar los componentes motivadores que subyacen al significado de los fraseologismos de manera integral y debida. Con la intención de refinar la descodificación cognitiva de la estructura semántica de estas construcciones, se aporta la disposición llamada *trayecto cognitivo de la motivación* en el trabajo que se está presentando².

Con el soporte de tal instrumento analítico, se pretende revelar la completa cadena de la operación motivadora en que se arraigan las UFS. En concreto, se divide en cinco estadios de cognición, que son los siguientes:

1. interpretación de significado literal,
2. evocación de imagen mental,
3. interferencia de conocimiento requerido,
4. relación lógica entre imagen mental y conocimiento requerido,
5. descodificación de significado idiomático.

En primer lugar, la figuratividad por la que se caracterizan los constituyentes fraseológicos da origen a la generación de la imagen mental. En segundo lugar, gracias a esta lectura literal, se despierta e interviene el conocimiento o la experiencia que se relacione con la imagen creada. En tercer lugar, a partir de la relación lógica entre estos dos últimos factores, se produce la comprensión en torno al significado figurado de las expresiones y, así, se lleva a cabo el entero proceso interpretativo de la semántica fraseológica. En efecto, pese a que se denomina trayecto cognitivo de la motivación, las etapas que realmente ocupa el procedimiento motivador son de la segunda a la quinta, mientras que la transición desde la primera fase hasta la segunda se adscribe a la función del parámetro figurativo de los fraseologismos (véanse el ejemplo y el Gráfico 1).

Ej. *cara de juez*

1. Significado literal: el rostro de la persona que se encarga de juzgar y sentenciar.
2. Imagen mental: la apariencia del juez.
3. Conocimiento requerido: los jueces siempre ponen la expresión muy seria y formal.
4. Relación lógica entre imagen mental y conocimiento requerido: comparativa (cara de juez es expresión seria).
5. Significado idiomático: cara muy seria y grave.

(DFDEA, s. v. *cara de juez*)

² Dicha propuesta toma como puntos de partida las aportaciones precursoras, como Nordén (1994), Baranov y Dobrovolskij (1996), Dobrovolskij (2014) y Hu (2021). A fin de conocerlas de manera detallada, acuda a los trabajos citados o al apartado 3.2.3. de Hu (2022).

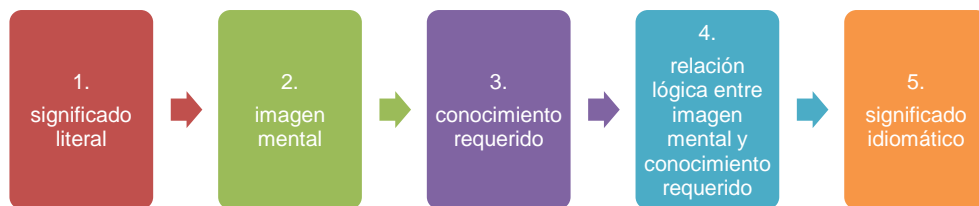


Gráfico 1. Trayecto cognitivo de la motivación.
Fuente: elaboración propia.

4. Descodificación semántica de las UFS en el aula de ELE

En lo referente con la dificultad de adquisición conllevada por la opacidad semántica de los fraseologismos, es lógico buscar el remedio de tal problema en la asociación conceptual entre la literalidad y el significado traslaticio de estas unidades, es decir, la motivación fraseológica. Según se muestra en el apartado anterior, mediante la ilustración del mecanismo expresivo (trayecto cognitivo de la motivación), es asequible construir la relación entre el sentido aparente y el figurado de las UFS. En este sentido, dicha herramienta teórica de carácter cognitivo se considera capaz de convertir la arbitrariedad semántica de estas construcciones en cierta regularidad. Dicho de otro modo, sería factible descifrar la configuración del significado idiomático de los fraseologismos, lo cual, precisamente, es aprovechable en la enseñanza de estas secuencias. A partir de tal consideración, se nota la posibilidad de aplicar la perspectiva cognitivista en el aula de ELE, a propósito de promover el entendimiento de las UFS. A continuación, se va a justificar la utilidad de este enfoque e interpretar las propuestas al respecto.

4.1. Adopción de la perspectiva cognitivista en la enseñanza fraseológica

Desde que emergieron las primeras iniciativas de acomodar los pensamientos cognitivos a la enseñanza fraseológica en el siglo pasado, este ámbito ha recibido una cantidad creciente de interés y reconocimiento. Mientras tanto, se nutre del aceleramiento del progreso durante las últimas dos décadas. Tal fenómeno se pone de manifiesto en consonancia con la era actual en que se otorga prioridad al enfoque comunicativo de las lenguas extranjeras, puesto que la dimensión cognitivista muestra gran potencia en el fomento del bagaje tanto lingüístico como sociocultural del estudiantado.

A partir de tal consideración, una serie de investigadores han demostrado la postura de abogar por la didáctica de idiomas de base cognitiva, al mismo tiempo que han afirmado los beneficios de adoptar esta perspectiva, como promover el aprendizaje autónomo, construir la consciencia lingüística, favorecer la comprensión holística y el uso del lenguaje (Niemeier, 2004: 96; Boers y Lindstromberg, 2006: 305; De Rycker y De Knop, 2009; Ureña Tormo, 2019: 182-183). Precisamente, como asevera Regueiro Rodríguez (2014: 17), “cuanto más conscientes seamos de

los procesos cognitivos implicados en las estrategias didácticas empleadas en clase, mejores resultados obtendremos”. En realidad, la justificación de dicha declaración se basa en contundentes fundamentos, atendiendo a la óptica principal de la lingüística cognitiva, que entiende el lenguaje como el resultado de varias cogniciones (Tyler, 2008: 462; De Rycker y De Knop, 2009: 40). Además de que el objeto de aprendizaje consista en un producto cognitivo, la enseñanza en sí misma también se compone por un proceso cognoscitivo en esencia, en que intervienen tareas como la percepción, la generalización, el razonamiento, entre otros (Littlemore, 2009: 1-2). En palabras de Julià Luna (2014: 115), “el aprendizaje de una lengua extranjera constituye un complejo entramado de relaciones lingüístico-conceptuales entre lo que se ha aprendido y lo que se está aprendiendo”. Por consiguiente, resulta apropiado enfatizar las capacidades cognitivas durante el procedimiento de la adquisición de segundas lenguas. En este sentido, se considera que la aplicación de la perspectiva cognitivista en la docencia de idiomas comporta impacto positivo en cuanto a la eficacia pedagógica (Achard y Niemeier, 2004: 7; De Rycker y De Knop, 2009: 34 y 41; Julià Luna, 2014: 114; Ureña Tormo, 2019: 183).

En lo que se refiere a las UFS en particular, este enfoque expone aún más adecuación de ser integrado en la instrucción. Esto se adscribe a la naturaleza de estas estructuras, sobre todo a los aspectos semántico-cognitivos, que se consideran aprovechables en la formación. Pese a la idiomática, buena cantidad del conjunto fraseológico dispone de un significado motivado. Por consiguiente, es indiscutible la conveniencia de introducir la interpretación motivadora en el aula de fraseología (Detry, 2008: 14; Liao, 2019: 84; Hu, 2021: 181-184). Según implica el trayecto cognitivo arraigado en los fraseologismos, la clave de su enseñanza estriba en la motivación. La clarificación de dicha esfera no solo ayuda al alumnado a comprenderlos, sino que también los presenta como unidades sistemáticas y regulares, lo que evade la visión anormal y tradicional hacia estas construcciones. Dicha ventaja se encuentra constatada también en los estudios de Boers (2004: 211 y 2011: 228) y de Ureña Tormo (2019: 211-212).

Aparte de abandonar la supuesta arbitrariedad, el foco didáctico en que se sitúa la motivación también aporta otros provechos. Por un lado, desestima la mera memorización, mientras que ofrece una modalidad más rentable a fin de impulsar la comprensión y retención de las UFS (Boers, 2000: 553; Guo, 2007: 160; Beréndi, Csábi y Kövecses, 2008: 72-73; Littlemore, 2009: 148-149; Deconinck, Boers y Eyckmans, 2010: 96). Precisamente, como asevera Lakoff (1987: 346), la transformación conceptual consiste en una mentalidad común, puesto que resulta de mayor facilidad percibir y memorizar los contenidos motivados que los arbitrarios para los seres humanos. Este punto de vista también se halla compartido por Szczepaniak y Lew (2011: 326), quienes apuntan el hecho de que “committing new idioms to long-term memory in a way that taps the motivating links should be a less daunting task than simple rote learning”. Al igual que los autores indicados, Julià Luna (2014: 108) también advierte la ventaja de “recurrir al procedimiento cognitivo que da lugar al significado de las UFS para explicar su empleo”, dado que puede evadir que “los estudiantes memoricen los fraseologismos, un mecanismo de aprendizaje erróneo que genera malos entendidos y confusiones tanto en el momento de su uso como en el momento de relacionarlos con su significado y de interpretarlos”.

Por otro lado, la orientación docente hacia la conceptualización motivadora incentiva la consciencia cognitiva de los aprendices, lo cual puede estimular su actitud activa y reducir su preocupación por enfrentarse con las expresiones idiomáticas (Boers, 2000: 557; Guo, 2007: 152 y 159; Littlemore, 2009: 148-149; Deconinck, Boers y Eyckmans, 2010: 96; Ureña Tormo, 2019: 211-212). En consecuencia, es alcanzable el efecto de que el discente elabore la reflexión alrededor de las UFS por sus propias habilidades cognoscitivas y, al mismo tiempo, desempeñe el protagonismo de la clase.

4.2. Restablecimiento del trayecto cognitivo de la motivación

Constatadas la adecuación y las ventajas de incorporar el enfoque cognitivista en la enseñanza fraseológica, cabe recordar que la directriz metodológica de esta base cognoscitiva debe concentrarse en la reinterpretación del significado de las UFS, es decir, la recuperación del procedimiento motivador en que se arraiga cada secuencia. En dicha aprehensión, el presente estudio también coincide con otras investigaciones que se dedican a la formación de fraseología, por ejemplo, Timofeeva, (2008: 247), Detry (2009: 77-78), Liao (2019: 84-85) y Ureña Tormo (2019: 138).

En este sentido, no es recomendable explicitar la denotación de las expresiones al estudiante de manera directa, sino que conviene dirigirlo a un procesamiento reflexivo, a efectos de que descubra el sentido de las construcciones por sí mismo (Boers, 2000: 568 y 2013: 212-213; Boers y Demecheleer, 2001: 260; Skoufaki, 2005: 544; Boers y Lindstromberg, 2006: 338). De este modo, la atención del alumno es orientada a la razonabilidad semántica de estas estructuras, lo cual influye favorablemente no solo en la comprensión, sino también en la retención (Boers, 2000: 568 y 2013: 212-213; Boers y Demecheleer, 2001: 260; Skoufaki, 2005: 544; Boers y Lindstromberg, 2006: 338; Penadés Martínez, 2012: 92 y 101).

En términos de Barcroft (2015), se denomina *elaboración semántica* al proceso de reinterpretar el significado de los fraseologismos. En particular, se enfoca en activar el sistema conceptual y estimular las capacidades cognitivas, a propósito de establecer relación entre distintas nociones y reflexionar sobre el aglutinamiento entre la literalidad y el significado figurado de estas unidades. Por lo tanto, dicha actividad se caracteriza por un profundo nivel de cognición. Sin embargo, dada la complejidad de la idiomática, se recomienda que el restablecimiento motivador de las expresiones en cuestión se acompañe por orientaciones explícitas por parte del profesorado.

En resumen, la impartición de las UFS de base cognitiva integra la reinterpretación semántica en el procedimiento, que puede dividirse en seis etapas:

- 1) identificación de los fraseologismos,
- 2) deducción del significado,
- 3) desciframiento y comprensión del significado,
- 4) utilización de los fraseologismos,
- 5) retención de los fraseologismos,
- 6) reutilización de los fraseologismos.

4.3. Factores de la enseñanza fraseológica de base cognitiva

En pocas palabras, la recuperación motivadora ha de tener en cuenta cada fase que incorpora en el trayecto cognitivo de la motivación (literalidad, imagen mental, conocimiento requerido, relación lógica y sentido figurado). A partir de esta estrategia central, la formación fraseológica debe ejecutarse desde cuatro rasgos nucleares: lectura literal, imagen mental, bagaje conceptual y contraste entre lenguas materna y extranjera. En las páginas que siguen, se van a trabajar los aspectos de cada factor.

En primer lugar, es necesaria la clarificación de la *lectura literal* de las UFS. Si bien la preponderancia de ellas transmite un sentido idiomático, el nexos motivador entre ambos planos semánticos implica que el entendimiento de la acepción aparente sea capaz de evocar la denotación auténtica de estas estructuras y, de modo consecuente, facilitar su interpretación y memorización. Según puntualiza Boers (2011: 231), “knowledge of the literal sense of a word helps to make its figurative uses more transparent and memorable”. Al mismo tiempo, el significado recto puede despertar la generación de la imagen mental subyacente a los fraseologismos, lo que resulta de gran envergadura con el fin de comprenderlos correctamente. Desde este punto de partida, el profesorado cuenta con la responsabilidad de subsanar las palabras desconocidas incluidas en estas unidades, con vistas a que el alumnado procese la operación motivadora con éxito.

En segundo lugar, una vez materializado el entendimiento de los elementos individuales que configuran las expresiones, cabe prestar atención a la creación de la *imagen mental*. Aunque los hablantes nativos poseen la habilidad de producirla directamente con el soporte de la literalidad, los estudiantes extranjeros pueden enfrentarse con barreras en este procesamiento cognitivo, o bien debido a la brecha cultural, o bien por el motivo de la intervención de su propio idioma. Según señalan Szczepaniak y Lew (2011: 325), la operación motivadora pone de manifiesto el carácter subjetivo, acudiendo a parámetros individuales como la edad, el género, el nivel educativo, la experiencia, entre otros. A causa de esta circunstancia, conviene poner de relieve la importancia de los estímulos visuales. Notando la viabilidad de convertir la iconicidad fraseológica en muestra audiovisual, se considera ventajoso aprovechar dibujos, fotografías, gestos, mímicas o acciones como input ante los aprendientes (Detry, 2012: 100; Barcroft, 2015; Ureña Tormo, 2019: 200). Tales recursos no solo facilitan la activación de la imagen cognoscitiva y promueven la actividad inferencial de las UFS, sino que también refuerzan la configuración del sistema lógico en que se basa la lengua aprendida.

No obstante, hay que subrayar que este apoyo figurativo no garantiza que el discente acierte el sentido verdadero de las secuencias (Detry, 2012: 100). Dada esta posibilidad, aparte de los medios visuales, son aconsejables los estímulos verbales, por ejemplo, ilustrar una descripción de la imagen mental y acompañarla con traducciones o explicaciones en torno a la motivación o al origen etimológico (Boers *et al.*, 2008: 192; Skoufaki, 2008: 107; Saracho Arnáiz, 2016: 26). Además de la explicitación de la transformación conceptual, también cobra relevancia especial la especificación de contextos, que puede suministrar efectos positivos en cuanto a la interpretación semántica de los fraseologismos (Boers, 2000: 568; Boers y Demecheleer, 2001: 260; Detry, 2009: 92 y 2012: 101-102). En este sentido, tanto la presencia de imagen mental como la de contextualización se sustentan de modo

recíproco, a la vez que la combinación de ambos elementos contribuye a la deducción correcta del significado de las estructuras (Boers, 2000: 568; Ureña Tormo, 2019: 201).

Una vez generada la imagen mental, es el momento de dilucidar el *bagaje conceptual*. Según se ha explicado en los apartados 3.2. y 3.3., el factor en cuestión sirve como información complementaria a la lectura literal y la imagen mental, facilitando el desciframiento del significado de los fraseologismos. Dicho de otro modo, la complementación del *bagaje conceptual* puede profundizar la comprensión en torno a la asociación que une la literalidad y el sentido figurado de cierto fraseologismo. En este sentido, la exploración y presentación de los conocimientos conceptuales a la hora de trabajar las UFS se convierte en un instrumento fructuoso, a efectos de fortalecer la reflexión sobre la formación y motivación de estas construcciones (Sanmartín, 2000: 282; Skoufaki, 2008; Detry, 2009: 92 y 2012: 102; Boers, 2011: 243).

Sin embargo, el saber conceptual se considera indispensable no solo en relación con la enseñanza de la fraseología, sino también con la finalidad de llevar a cabo una instrucción completa de una lengua extranjera. Desde el punto de vista de una serie de pedagogos, la competencia metafórica forma parte de las destrezas lingüísticas y su desarrollo debe tenerse en cuenta en el currículo a lo largo de la docencia (Littlemore y Low, 2006; Detry, 2009: 95; Littlemore, 2009: 102). En palabras de Littlemore (2001: 459), “the ability to acquire, produce and interpret metaphors in the target language is important for language learning”.

No obstante, hay que reconocer que el esclarecimiento de los conocimientos conceptuales no asevera la corrección del resultado inferencial que obtiene el aprendiz, a causa de la subjetividad de la operación motivadora. A propósito de disminuir el efecto negativo que comporta este problema, es necesario que el profesorado dirija la tarea de deducción semántica y reciba la retroalimentación del discente a tiempo (Skoufaki, 2008: 120; Boers, 2011: 240-242).

En el conjunto de los conocimientos tropológicos, conviene dar énfasis al carácter genérico de una porción de las conceptualizaciones. En concreto, este tipo de recursos cognitivos dispone de la capacidad de razonar la configuración de una serie de UFS, por lo que la adquisición de estos tropos promueve la comprensión de todas las secuencias que se originan de ellos. Respecto a la influencia positiva que ejercen las conceptualizaciones de uso común y recurrente, el presente artículo coincide con Kövecses y Szabó (1996: 351), así como con Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 72), quienes constatan que la posesión de estos conocimientos favorece la asimilación de futuras expresiones que estén vinculadas a las ya aprendidas (*cf.* Ureña Tormo, 2019: 214). Al contrario, las proyecciones tropológicas singulares requieren un tratamiento especial, debido a que se identifican solo en determinada unidad y apenas demuestran conexiones nocionales con otras estructuras (Boers, 2000: 569; Beréndi, Csábi y Kövecses, 2008: 80).

Por último, merece prestar atención al *contraste entre las lenguas materna y extranjera* en la enseñanza fraseológica de base cognitiva. En particular, este enfoque comparativo resulta de gran utilidad, sobre todo cuando ambos idiomas comparten expresiones similares en los aspectos formales y semánticos. A partir de la perspectiva cognitivista, además de la equivalencia total entre el primer y el segundo idioma, todos los correspondientes fraseológicos que coinciden en cierto nivel de la operación motivadora contribuyen, de manera favorable, a la interpretación y la retención de estas unidades en la lengua meta,

independientemente de la equivalencia composicional (Irujo, 1986; Pamies Bertrán y Potápova, 2005). Gracias a las afinidades cognoscitivas entre la fraseología de las lenguas origen y meta, el estudiante obtiene un punto de partida en el momento de interpretar los fraseologismos. Precisamente, como puntualiza Julià Luna (2014: 105-106), “la universalidad de los procesos que subyacen a numerosas UFS [...] facilita su aprendizaje a partir de las relaciones cognitivas que el hablante puede establecer con expresiones sinónimas en su lengua materna”. Según sugiere Detry (2009: 103), la actividad en que se resaltan los rasgos análogos entre los fraseologismos del primer y el segundo idioma del alumnado, “refuerza el vínculo entre la imagen extranjera y su interpretación metafórica puesto que esta última ya se encuentra naturalmente asociada con la EIM [expresión idiomática materna] en la mente del aprendiz”. En suma, cierto grado de correspondencia fraseológica puede remediar, en gran medida, la dificultad interpretadora que implican los fraseologismos idiomáticos, ya que la coincidencia conceptual ayuda a procesar la imagen mental y descifrar el fundamento trológico con éxito (Detry, 2009: 113 y 126). En consecuencia, se podría producir una interiorización, e incluso una reutilización de alta calidad sobre las UFS.

En comparación con las semejanzas ideológicas, supone un mayor grado de dificultad la adquisición de aquellas unidades cuya base conceptual es poco común o forma parte de la singularidad cultural del idioma meta. De acuerdo con Detry (2009: 114), la existencia de este tipo de UFS se inclina a entorpecer tanto la deducción semántica como la efectividad del enfoque contrastivo. En especial, tienden a suscitar malentendidos o incertidumbre las construcciones que ponen de manifiesto la mera coincidencia literal con ciertos sintagmas en la primera lengua del discente, pero que emiten ideas totalmente diferentes de estas últimas combinaciones de palabras (Boers y Demecheleer, 2001: 258; Pamies y Potápova, 2005: 278). Por consiguiente, mayor atención es requerida, cuando se introducen en la clase los fraseologismos cuyo fundamento trológico pertenece exclusivamente al sistema lógico del idioma externo (Boers y Demecheleer, 2001: 259; Boers y Stengers, 2008: 357).

En síntesis, es extraordinariamente relevante guiar al estudiante hacia la instauración del trayecto motivador, a la hora de tratar las UFS cuya equivalencia en su lengua materna es totalmente parcial, aparente o nula. En particular, cabe estimar la ilustración del nuevo saber etimológico o sociocultural que implican estas expresiones para los alumnos extranjeros. Mientras tanto, se recomienda que la aclaración de dicho contenido vaya acompañada de una distinción bien explicada sobre los equivalentes semánticos entre las lenguas origen y meta, dilucidando sus trayectos cognitivos de la motivación respectivamente.

En pocas palabras, si bien es improbable eliminar la interferencia de la lengua materna, se puede evitar su influencia negativa mediante las directrices didácticas. Desde la perspectiva cognitivista, el restablecimiento de la base cognitiva, sobre todo del procesamiento motivador que se arraiga en cada secuencia, dispone de la capacidad de evadir o disminuir la adversidad latente que ocasiona la intervención del sistema conceptual perteneciente al primer idioma. Desde este punto de partida, se vuelve a ser consciente de la envergadura que supone la posesión del saber enciclopédico que se involucra en la configuración de los fraseologismos.

5. Conclusión

Hasta aquí, se han dilucidado los cuatro factores nucleares de la enseñanza fraseológica de base cognitiva (lectura literal, imagen mental, bagaje conceptual, contraste entre lenguas materna y extranjera). Es consecuente pensar que requiere una gran cantidad de tiempo y una continua orientación la materialización de las estrategias aportadas (Ureña Tormo, 2019). A través del aprovechamiento de los aspectos cognitivos de las UFS, se incentivan las habilidades cognoscitivas del discente y, en consecuencia, se conduce la formación fraseológica hacia una tarea profundamente reflexiva. Asimismo, se considera la necesidad de llevar a cabo una instrucción de tipo explícito a lo largo de la explicación alrededor de los cuatro elementos señalados en clase.

En conclusión, este estudio aboga por la integración del enfoque cognitivista en la enseñanza de UFS, con la finalidad de agilizar su comprensión y asimilación para los aprendices de ELE. En concreto, la reinterpretación semántica reside en la estrategia central que guía la tarea docente basada en dicha perspectiva. Dicho de otro modo, se procura dirigir al alumnado hacia la reconstrucción del procedimiento motivador subyacente a cada fraseologismo y, en consecuencia, se palia la dificultad de aprendizaje provocada por la idiomática de estas unidades.

En primer lugar, el restablecimiento del trayecto cognitivo de la motivación exige que se preste atención a los siguientes factores en la impartición:

1. presentar los fraseologismos en discursos bien contextualizados y explicar las palabras desconocidas de antemano para que el estudiantado realice la lectura literal con éxito,
2. ayudar a los aprendientes a generar la imagen mental apropiada,
3. complementar el saber enciclopédico,
4. recurrir a las capacidades lógicas y asociar la imagen mental y el conocimiento requerido,
5. esclarecer el significado idiomático de las UFS.

De esta manera, es factible conducir a los discentes a la reinterpretación semántica de las UFS. En especial, es importante que la totalidad de las fases ilustradas vaya acompañada de una aclaración de tipo explícito. Como métodos complementarios, también es recomendable la aplicación de los medios visuales, por ejemplo, mímicas, dibujos, vídeos, entre otros, a fin de asegurar y fortalecer la retención de los propósitos de enseñanza.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta el contexto bilingüe en que se encuentran los alumnos de ELE y dedicar especial tratamiento al contraste entre la fraseología española y extranjera. En concreto, aquellos equivalentes funcionales cuya base conceptual presente cierta medida de coincidencia entre ambos idiomas merecen aprovecharse para facilitar la comprensión de los fraseologismos de la lengua meta. Al contrario, en lo referente a las equivalencias nula, aparente y totalmente parcial, es necesario clarificar las diferencias tanto lingüísticas como cognitivas entre el primer y el segundo idioma de los estudiantes.

En resumen, el enfoque cognitivista proporciona varias ventajas de cara a la enseñanza fraseológica orientada a los aprendices de ELE. En lo que se refiere a

corto plazo, favorece la retención semántica de las UFS. Desde el punto de vista de largo plazo, promueve el aumento de la competencia comunicativa. Por una parte, no solo se enriquecen los conocimientos lingüísticos, sino que también se fomenta el bagaje extralingüístico vinculado con la lengua meta. Por otra parte, ayuda a los estudiantes a conocer la regularidad y la sistematicidad de la fraseología, en vez de propiciar la confusión ocasionada por la opacidad de significado. En este sentido, se desarrolla la mentalidad que respalda la coherencia del lenguaje español, lo cual resulta de gran importancia de cara al manejo del idioma.

No obstante, se ha de reconocer que los beneficios del enfoque cognitivista se limitan al tratamiento semántico de las UFS, en tanto que se descuidan los aspectos morfosintácticos y pragmáticos. Por consiguiente, al integrar esta perspectiva en la formación fraseológica, es imprescindible incorporar actividades especializadas en las esferas formal, gramatical, diafásica y en las restricciones discursivas de los fraseologismos, con el fin de garantizar la obtención de la habilidad que permite a los discentes reproducirlos de manera apropiada. Por último, también es aconsejable añadir una serie de ejercicios que fomenten el uso tanto escrito como oral de estas construcciones y, en consecuencia, se consolide su asimilación. Gracias a tales esfuerzos, se considera asequible materializar por completo la docencia acerca de las UFS.

Sin embargo, hay que mencionar que, hasta la actualidad, las estrategias sugeridas en el presente texto se han quedado en la esfera teórica, de manera que es imprescindible que se pongan en práctica para comprobar su eficacia y complementar su contenido. Por ende, se desea que puedan ofrecer un hilo de pensamiento para las futuras investigaciones y actividades docentes, invitando a los investigadores a seguir trabajando en este tema tan interesante y sugerente.

6. Referencias bibliográficas

- Achard, M. y Niemeier, S. (2004). Cognitive linguistics, language acquisition and pedagogy. En M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 1-49). Mouton de Gruyter.
- Baranov, A. y Dobrovol'skij, D. O. (1996). Idiomaticnost' i idiomy. *Voprosy jazykoznanija*, 5, 51-64.
- Barcroft, J. (2015). *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Beréndi, M., Csábi, S. y Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 65-99). Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary?. En M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 211-234). Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (2011). Cognitive semantics ways of teaching figurative phrases: an assessment. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 227-261.
- Boers, F. (2013). Cognitive Linguistic approaches to second language vocabulary: assessment and integration. *Language Teaching*, 46, 208-224.
- Boers, F. y Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-262.

- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation. En G. Kristiansen, M. Achar, R. Dirven y F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H. y Eyckmans, J. (2008). Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 189-216). Mouton de Gruyter.
- Boers, F. y Stengers, H. (2008). A quantitative comparison of the English and Spanish repertoires of figurative idioms. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 355-374). Mouton de Gruyter.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Editorial Gredos.
- De Rycker, A. y De Knop, S. (2009). Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching -- historical background and new developments. *Journal of Modern Languages*, 19(1), 29-46.
- Deconinck, J., Boers, F. y Eyckmans, J. (2010). Helping learners engage with L2 words. The form-meaning fit. *AILA Review*, 23, 95-114.
- Detry, F. (2008). Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE). *Lingüística en la red*, 09/05/2008. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24387>
- Detry, F. (2009). *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica* (Tesis doctoral). Universitat de Girona.
- Detry, F. (2012). Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE. *Paremia*, 21, 97-106.
- DFDEA = Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (2017). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. JdeJ Editores.
- DLE = RAE y ASALE. (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Dobrovolskij, D. O. (2014). On the semantic structure of idioms. *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, 23-32.
- Dobrovolskij, D. O. y Piirainen, E. (2005). *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Elsevier Ltd.
- García Rodríguez, J. (2020). *La fraseología del español y el catalán: semántica cognitiva, simbolismo y contrastividad*. Peter Lang.
- GDCYC = Zheng, W. L. y Zhou, Q. (2019). *中华成语大词典 [Gran diccionario de los cheng yu chinos]*. The Commercial Press.
- González Aguilar, M. I. (2005). El metalenguaje en las unidades fraseológicas: el plano fónico. En M. Casado Velarde, R. González Ruiz y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico* (pp. 147-162). Peter Lang.
- Gries, S. T. (2008). Phraseology and linguistic theory. A brief survey. En S. Granger y F. Meunier (eds.), *Phraseology. An Interdisciplinary Perspective* (pp. 3-25). John Benjamins Publishing Company.
- Guo, S. (2007). Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners?. *The Linguistics Journal*, 3(3), 148-166.
- Häcki Buhofer, A. (1994). Phraseologismen im Urteil von Sprecherinnen und Sprechern. *Europhras: Tendenzen der Phraseologieforschung*, 92, 1-33.
- Hu, S. (2021). La didáctica de las unidades fraseológicas idiomáticas desde la perspectiva cognitiva. *Actas del X Congreso Asiático de Hispanistas*, 177-188.
- Hu, S. (2022). *Las locuciones del español y del chino: análisis cognitivo y propuesta de tratamiento en el aula de ELE* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/675354>
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20(2), 287-304.

- Jia, Y. S. (2016). Correspondencias, equivalencias y falsos amigos fraseológicos en español y en chino. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 18, 197-214.
- Julià Luna, C. (2014). Cognición y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: las unidades fraseológicas en ELE. En B. Ferrús Antón y D. Poch Olivé (coords.), *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura* (pp. 101-120). Iberoamericana Vervuert.
- Kövecses, Z. y Szabó, P. (1996). Idioms: a view from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-355.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Langlotz, A. (2006). Occasional adnominal idiom modification: a cognitive linguistic approach. *International Journal of English Studies*, 6(1), 85-108.
- Larreta Zulategui, J. P. (2011). Semántica cognitiva y fraseología. *Paremia*, 20, 191-200.
- Liao, J. H. (2019). *La fraseología religiosa en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?. *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J. y Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Mellado Blanco, C. (2005). Convergencias idiomáticas en alemán y español desde una perspectiva cognitivista. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología* (pp. 73-96). Método.
- Niemeier, S. (2004). Linguistic and cultural relativity -- Reconsidered for the Foreign Language Classroom. En M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 95-118). Mouton de Gruyter.
- Nordén, M. (1994). *Logische Beziehungskonzepte und Inferenzprozeduren. Zu einer semantisch-kognitiven Theorie der verbalen Idiome im Deutschen*. Almqvist & Wiksell.
- Olza Moreno, I. (2011). *Corporalidad y lenguaje: la fraseología somática metalingüística del español*. Peter Lang.
- Pamies Bertrán, A. (2014). El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología. *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, 33-50.
- Pamies Bertrán, A., Lei, C. Y. y Craig, M. (2015). «Fruits are results» On the interaction between universal archi-metaphors, ethno-specific culturemes and phraseology. *Journal of Social Sciences*, 11(3), 227-247.
- Pamies Bertrán, A. y Potápova, O. (2005). Metaphoric competence and the recognition of idioms: an experimental approach. En R. Almela, E. Ramón Trives y G. Wotjak, *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano* (pp. 259-281). Universidad de Murcia.
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2012). Didáctica de la fraseología y de la paremiología. En M. L. Ortiz Álvarez (org.), *Tendências actuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. Anais*. (vol. I, pp. 91-117). Pontes Editores.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Arco/Libros.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universitat de València.
- Sanmartín, J. (2000). Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas animales. *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, 277-294.
- Saracho Arnáiz, M. (2016). Una metodología para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (55), 17-31.

- Skoufaki, S. (2005). Use of conceptual metaphors: a strategy for the guessing of an idiom's meaning?. En M. Mattheoudakis y A. Psaltou-Joycey (eds.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics from the 16th International Symposium April 11-13, 2003* (pp. 542-556). Aristotle University.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two L2 idiom presentation methods. En F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 101-132). Mouton de Gruyter.
- Suárez Cuadros, S. J. (2006). *Análisis comparativo de las unidades fraseológicas que incluyen algún zoomorfismos en los idiomas ucraniano y español* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Szczepaniak, R. y Lew, R. (2011). The Role of Imagery in Dictionaries of Idioms. *Applied Linguistics*, 32(3), 323-347.
- Timofeeva, L. (2008). Los principios definitorios de las unidades fraseológicas: nuevos enfoques para viejos problemas. *ELUA*, 22, 243-262.
- Timofeeva, L. (2012). *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*. Liceus.
- Tyler, A. (2008). Applying cognitive linguistics to second language instruction. En N. C. Ellis y P. Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 456-488). Routledge.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva* (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá.
- Wu, F. (2014). *La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. Un estudio contrastivo* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.