

El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: pistas metodológicas para la clase de LE

Florence Detry
Universitat de Girona

0. Introducción

La reducida presencia del componente idiomático en los programas docentes y en los manuales de lengua extranjera (LE), sobre todo en los casos relativos a los niveles más básicos, no debe sorprendernos si sabemos que las expresiones idiomáticas extranjeras (EIE) suelen ser consideradas, por muchos didácticos, profesores y alumnos, como elementos lingüísticos complejos y, por lo tanto, difíciles de memorizar y aprender. Pero, en realidad, no es sólo la complejidad interna de la unidad fraseológica la que contribuye a dificultar su proceso de aprendizaje, sino que es también la frecuente inadecuación del enfoque metodológico que se le aplica en los materiales de LE. De hecho, por lo general, estos no suelen tener suficientemente en cuenta las características propias de estas expresiones a la hora de diseñar actividades para su estudio, tal como ya han denunciado numerosos especialistas en didáctica de la fraseología¹:

(...) hay muy pocos instrumentos disponibles a la hora de abordar el tratamiento de estas unidades, y los que existen, pretendidos siempre más para el aprendizaje que para la enseñanza, se revelan poco útiles y carentes de sentido en el marco del aula, desde el momento en que su base metodológica no da cuenta cabal de la naturaleza y complejidad propias de estas ignoradas unidades léxicas (...). (Ruiz Campillo & Roldán Vendrell, 1993: 157).

Frente a esta constatación, nuestro objetivo es proponer al profesor de LE algunas pistas metodológicas (alimentadas por una reflexión de base psicolingüística y didáctica), especialmente concebidas para adecuarse al elemento fraseológico y fomentar las estrategias de aprendizaje más eficaces en su caso. En particular, el enfoque que hemos elegido se basará en la explotación de la dimensión icónica de

¹ Véase, entre otros, los estudios que han tratado este tema a partir del análisis de materiales de LE: Sugano (1981), Ruiz Campillo & Roldán Vendrell (1993), Higuera (1997), Forment Fernández (1997) y Penadés Martínez (1999).

las expresiones con el fin de utilizar las imágenes fraseológicas para crear actividades que permitan favorecer la memorización tanto de la forma fraseológica como de su sentido figurado. En nuestra comunicación, partiremos del caso del francés enseñado a un grupo de alumnos hispanohablantes; sin embargo, se debe precisar que la metodología desarrollada puede aplicarse a otras lenguas y a otros contextos de enseñanza.

1. La dimensión icónica de las expresiones idiomáticas

Las EI están formadas por una combinación de palabras que presenta, además de un cierto grado de estabilidad y fijación formal, una expresividad particular y un carácter idiomático. Estos dos últimos aspectos se relacionan con la *iconicidad fraseológica* ya que, por un lado, la fuerza expresiva de estas expresiones se realiza mediante el uso de imágenes de carácter más o menos impactante, y, por otro, su idiomática implica la necesidad de dar a estas últimas una interpretación figurada (por lo general, de tipo metafórico). Así pues, las unidades fraseológicas se caracterizan en gran parte por “la presencia de imágenes cuyo sentido literal, veraz o no, contribuye a la construcción del sentido figurado” (González Rey, 1998: 70). De hecho, es todo un universo metafórico el que las EI, con su doble dimensión semántica (literal e idiomática), suelen crear en la mente de los hablantes.

De ahí que, si queremos elegir una metodología que se adapte particularmente al objeto de estudio, se deba aprovechar esta estrecha relación que existe entre imágenes y fraseología. De hecho, como veremos, el carácter icónico de las EIE puede servir de base para el desarrollo de estrategias cognitivas especialmente útiles para el aprendizaje fraseológico. A continuación, veremos de qué manera y mediante qué tipo de actividades el profesor puede incentivar estas estrategias.

2. Cómo explotar la imaginería fraseológica en clase de LE

2.1. Presentar las expresiones mediante el canal visual

El uso de medios visuales en clase de lengua constituye un modo eficaz de transmitir información sobre el vocabulario que se quiere enseñar. Además de estimular la memorización, la imagen contribuye a activar un proceso mental de descubrimiento de significados dado que, al escenificar una realidad determinada, se crea la necesidad de su interpretación. De hecho, existen diversas técnicas memorísticas que se basan en la asociación imagen-vocablo para facilitar el proceso de aprendizaje del léxico².

² Podríamos citar, por ejemplo, la famosa técnica mnemónica de la palabra clave (*key-word technique*), basada en la construcción de una imagen a partir de una asociación fonética entre una palabra de la lengua materna del aprendiz y una de la lengua estudiada. Para más información sobre esta técnica, véase Nation (1990: 166-167).

Sin embargo, respecto a las EIE, aún son numerosas las propuestas didácticas que o bien no hacen referencia a este tipo de asociación o bien presentan dibujos que no se adaptan a la complejidad de la iconicidad fraseológica. Además, entre los repertorios o libros pedagógicos que sí optan por presentar las EIE acompañadas de un dibujo, existe una tendencia general a usar imágenes que ilustran solamente su sentido literal³ (técnica 1). Si esta práctica propicia la comprensión y memorización de los elementos constitutivos de la forma fraseológica, no permite, en cambio, ni poner de relieve el sentido idiomático que le corresponde ni garantizar su retención. En ciertos casos, aunque menos frecuentes, se pueden encontrar también ilustraciones que reflejan única y exclusivamente el sentido figurado⁴ (técnica 2), lo que entonces produce el efecto contrario: la imagen no facilita la memorización de los componentes fraseológicos.

Por tanto, podemos fácilmente darnos cuenta de que sería mucho más rentable trabajar con imágenes que tengan una doble virtud didáctica: no sólo ilustrar el sentido literal de las EIE, sino también ejemplificar la situación de uso de su sentido idiomático. Siguiendo esta perspectiva, existen dos posibilidades: o bien se ofrece al estudiante dos dibujos diferentes, uno para cada significado⁵ (técnica 3), o bien se presenta una sola imagen que abarca ambos sentidos⁶ (técnica 4). La primera opción, al contrario de la segunda, permite trabajar la imagen literal y la figurada de manera separada, lo que facilita la realización de tareas basadas en la comprensión del sintagma literal y de su dimensión metafórica. Sin embargo, desde un punto de vista memorístico, esta primera técnica no es tan ventajosa ya que implica la retención de dos representaciones visuales no explícitamente vinculadas entre ellas. Por esta razón, recomendamos una técnica mixta (técnica 5): se trata de un solo dibujo que incluye dos escenificaciones diferentes, una para cada sentido⁷. Una ilustración de este tipo, además de representar un apoyo memorístico completo y sencillo para el alumno, puede ser muy útil para ayudarlo a restablecer una cierta conexión entre el ámbito literal y el figurado. Explicaremos, a continuación, la importancia cognitiva de este tipo de tareas y la manera de ponerlas en práctica en el aula de LE.

³ Entre los repertorios bilingües de español LE, podemos citar como ejemplos el de Sánchez Benedito (1988); en el caso del francés LE, podríamos citar el diccionario de Galisson (1984).

⁴ En general, los materiales de LE mezclan la técnica 1 con la 2, sin que haya una razón aparente para la elección de una o de otra. Por ejemplo, en el diccionario de Galisson, al lado del uso mayoritario de la técnica 1, también se encuentran algunos casos de la técnica 2: entre otros, para las EI *mettre des bâtons dans les roues* y *se donner un mal de chien* (1984: 127-128).

⁵ Por cuestiones de espacio, pocos materiales didácticos eligen esta técnica, aunque sí se puede encontrar desarrollada en la Web, como por ejemplo, en el caso del FLE, en www.bonjourdefrance.com.

⁶ Una vez más, los materiales de LE pueden mezclar las técnicas. Por ejemplo, en el diccionario de Galisson, al lado del uso de la técnica 1 y 2, también existen algunos casos de aplicación de la técnica 4: así, para la EIE *être bavard comme une pie*, se ofrece el dibujo de una persona, con cara y pico de pájaro, que conversa largamente con otra (1984: 89).

⁷ Esta técnica se encuentra desarrollada en un libro bilingüe (ruso-portugués) de modismos de Dubrovin & Mello (1986), titulado *Locuções russas por imagens*, y fue comentada por Nunes (1998: 121-138).

2.2. Fomentar la conexión entre la imagen literal y la figurada

Diversos estudios psicolingüísticos⁸ han demostrado que la facilidad de comprensión y retención de una EI desconocida va de la mano con la percepción de su carácter *motivado*, o sea con la visión de una posible relación entre el significado literal y el idiomático. En el ámbito de la didáctica de LE, varios especialistas (entre otros, Irujo, 1986a/b; Kövecses & Szabó, 1996; Cooper, 1998) abogan por métodos de enseñanza que permitan favorecer esta percepción y así luchar contra la opacidad semántica⁹ de las expresiones¹⁰. Siguiendo esta perspectiva, el profesor debería privilegiar en el aula el restablecimiento de la motivación fraseológica, dando a sus alumnos la oportunidad de *reconstruir* (o *inferir*) progresivamente el sentido idiomático de las EIE a partir de la comprensión y análisis metafórico de los elementos lingüísticos¹¹ que forman su imagen literal (y no partiendo única y exclusivamente del contexto de empleo de la expresión, lo cual no es particularmente beneficioso para la retención del sintagma fraseológico)¹².

Por tanto, vemos la gran utilidad de trabajar con representaciones visuales a la hora de proponer este tipo de tarea cognitiva. A título de ejemplo, les ofrecemos a continuación el detalle de una secuencia didáctica que, basada en el empleo de un dibujo mixto (ver la técnica 5, explicada en el apartado anterior), ha sido elaborada para potenciar el proceso inferencial:

⁸ En el caso de la fraseología en general, se ha demostrado la importancia que tiene el procesamiento del significado literal en el mecanismo de comprensión del significado idiomático de una expresión desconocida (Cacciari & Tabossi, 1988; Tabossi & Zardon 1995; Cacciari & Glucksberg, 1995; etc.). Para una revisión general sobre este tema, véase Belinchón (1999, 307-373).

⁹ El grado de transparencia u opacidad semántica tiene que ver con la facilidad o dificultad de derivación del significado figurado a partir de la comprensión de la imagen literal y del empleo de mecanismos de interpretación metafórica.

¹⁰ Según Irujo: “If they can figure out the meaning of an idiom by themselves, they will have a link from the idiomatic meaning to the literal words, which will help them learn the idiom.” (Irujo, 1993: 217).

¹¹ Se podría así restablecer la composicionalidad semántica de las EIE, que “expresa el grado en que el significado figurado de la expresión puede ser distribuido a través de sus constituyentes, es decir puede ser directamente relacionado con el significado de estos.” (Belinchón, 1999: 361).

¹² Sin embargo, en el caso de una EIE con un grado débil de iconicidad, se recomienda que los alumnos operen primero una inferencia semántica a partir de los indicios del contexto de uso y, luego, averigüen sus hipótesis con los elementos léxicos de la expresión. Véase Boers & Demecheleer (2001: 260).

- a. Se enseña a los alumnos el dibujo de la EIE, pero se deja visible únicamente la escenificación de su imagen literal. Se les pide que describan lo que ven y se les hace reflexionar sobre el carácter factible o no de la acción o de la situación denotada por la imagen¹³.
- b. En pequeños grupos, los alumnos opinan sobre el posible sentido de la imagen y hacen hipótesis sobre su interpretación figurada¹⁴.
- c. En una tercera etapa, se les enseña el dibujo completo para que describan la escenificación que corresponde al sentido figurado.
- d. Finalmente, se les da la posibilidad de confirmar o no las hipótesis anteriores y de explicar la relación semántica que une las dos imágenes.

De esta manera, el estudio idiomático no deja de lado esta dimensión literal e icónica de las expresiones, sino que la explota para activar en la mente del alumno una operación de tipo inferencial. Los aprendices se vuelven así *agentes activos* en la construcción progresiva del sentido figurado de las EIE, lo que lleva a un mayor procesamiento cognitivo de estas unidades y su memorización a largo plazo.

Sin embargo, tal como vamos a explicar a continuación, el aprendiz, en algunos casos, podría necesitar la colaboración del profesor para lograr descodificar correctamente ciertas metáforas de la LE y, así, agilizar dicho proceso inferencial.

2.3. Favorecer la comprensión de las metáforas que son propias de la LE

La comprensión e interpretación metafórica de la imagen literal constituyen dos etapas cognitivas esenciales para restablecer el carácter motivado de la EIE. En el caso de expresiones bastante transparentes (por ejemplo en francés, *ne pas avoir sa langue dans sa poche*)¹⁵, el aprendiz no debería encontrar problemas a la hora de adivinar, que sea individualmente o tras una pequeña reflexión en grupo, la inter-

¹³ En general, las EI que aceptan un homófono literal, tales como *jeter de l'huile sur le feu* o *tourner autour du pot*, tienen una imagen que refleja un hecho factible. En el caso contrario, las imágenes presentan un desajuste semántico que no permite el empleo literal (por ejemplo, *suer sang et eau* o *chercher midi à quatorze heures*) y el alumno debe darse cuenta de lo que provoca este desajuste y la no factibilidad de la acción denotada.

¹⁴ El profesor puede orientar a los alumnos, al hacerles preguntas pertinentes tales como, para volver a nuestros ejemplos anteriores, *¿Qué pasa cuando se echa aceite en el fuego?* o *¿Qué puede significar el hecho de sudar no sólo agua sino también sangre?* o bien *¿Qué significa lo de buscar el mediodía a las catorce horas y no a las doce?*

¹⁵ Muchas metáforas se encuentran en diversas lenguas por ser de tipo conceptual. Por esta razón, se entienden fácilmente. Sería el caso de la EI *ne pas avoir la langue dans sa poche*, creada a partir de la asociación mental que une el término *langue* con la acción de hablar. En relación con este tema, véase la propuesta didáctica de Forment Fernández (1997: 345).

pretación figurada que se puede atribuir a cada imagen fraseológica. Sin embargo, también puede ocurrir que esta última sea bastante opaca (por ejemplo, *monter sur ses grands chevaux*) y no le permita acceder fácilmente al sentido metafórico.

Pero, en el caso de una LE, esta posibilidad de descodificar correctamente la metáfora fraseológica no depende sólo del grado de transparencia que la EIE ofrece. También, otro factor interviene: se trata de la sensación de familiaridad que el aprendiz puede percibir frente a la imagen literal. Esta familiaridad se encuentra en gran parte determinada por las similitudes metafóricas que pueden presentar la LE y la lengua materna (LM) de los alumnos. De hecho, gracias al reconocimiento de tales semejanzas, éstos pueden vencer más fácilmente la opacidad que ciertas EIE presentan (con la condición de que las imágenes en las dos lenguas tengan el mismo sentido metafórico¹⁶). De ahí las dificultades interpretativas que plantean las imágenes fraseológicas que son totalmente diferentes en los dos idiomas. Este caso se produce muy a menudo con las expresiones que contienen imágenes basadas en realidades socioculturales que son propias de una comunidad de hablantes¹⁷.

Para ayudar al aprendiz a vencer la opacidad interpretativa de ciertas EIE, se aconseja darle la oportunidad de descubrir el origen de las metáforas que la LE utiliza para conceptualizar la realidad¹⁸. De este modo, se fomenta la comprensión de la imagen extranjera y la percepción de una relación no arbitraria con el sentido figurado, lo que garantiza una mejor memorización de la expresión (por muy opaca y/o poco familiar que sea)¹⁹. Pero, además de privilegiar este acercamiento de tipo etimológico, el profesor podrá también hacer reflexionar a los alumnos sobre el valor metafórico que, en la fraseología extranjera, se suele atribuir a ciertas palabras²⁰. De esta forma, el aprendiz puede entender mejor las similitudes de interpretación que se dan entre ciertas expresiones y, así, desarrollar una perspectiva más general sobre la red fraseológica y el lenguaje figurado de la lengua estudiada. Por ejemplo, con la EI francesa *Ne pas avoir froid aux yeux*, además de resaltar en

¹⁶ Boer & Demecheleer (2001) demostraron en un estudio experimental los problemas de interpretación que pueden plantear las EIE que contienen una imagen juzgada falsamente por el aprendiz como similar a la de una EI en su LM.

¹⁷ Como nos lo enseña Lakoff & Johnson (1980), la metáfora puede estar estrechamente relacionada con ciertos valores culturales, por estar construida no sólo sobre la experiencia personal de uno, sino también dentro del sistema conceptual de la sociedad a la cual pertenece.

¹⁸ Sobre este tema, ver Ruiz Campillo & Roldán Vendrell (1993), Kövecses & Szabó (1996), Cooper (1998), Lennon (1998), Boers (1999/2000/2001), Boers & Demecheleer (2001), entre otros.

¹⁹ Numerosos son los estudiosos que insistieron en la importancia de una enseñanza que no deje de lado una explicación cultural sobre el origen de las metáforas en una LE y/ o una toma de conciencia de sus metáforas conceptuales más convencionales. Véase, entre otros, Bower (1992), Lazar (1996) y Deignan, Gabrys & Solska (1997).

²⁰ Esta actividad conviene más a alumnos de nivel avanzado que ya están familiarizados con la fraseología de la LE, dado que implica establecer una relación entre diferentes EIE.

clase su etimología (*l'ardeur du regard serait l'expression naturelle de la résolution, du courage, identifiant métaphoriquement le feu du regard à la vaillance*²¹), se podría informar a los estudiantes sobre el significado que, en la fraseología francesa, se da generalmente a la palabra *froid* (por ejemplo: *se emplea comúnmente en referencia a una emoción negativa o a una ausencia de emoción: avoir froid dans le dos [miedo]; jeter un froid [malestar]; laisser froid [indiferencia]; etc.*).

Ahora bien, si muchas metáforas están muy vinculadas con el uso de una lengua determinada, otras pueden fundamentar el lenguaje figurado de numerosos idiomas. Por esta razón, entre lenguas cercanas, como las que pertenecen a una misma rama lingüística, muchas EI se encuentran alimentadas por universos metafóricos muy similares. De ahí que, en el contexto de nuestra enseñanza (francés como LE y español como LM), se deba tener en cuenta este factor a la hora de proponer pistas metodológicas basadas en la explotación de la iconicidad fraseológica.

2.4. Relacionar las EIE con sus equivalentes fraseológicos en la LM

La referencia a la LM en el estudio fraseológico debe entenderse como otro medio estratégico que el alumno puede utilizar para mejorar su comprensión y memorización de las EIE (Irujo, 1986a; Penadés Martínez, 1999; Boers, 2001; Boers & Demecheleer, 2001; etc.).

Por tanto, es imprescindible insistir en la importancia de no reducir esta referencia a una simple operación de traducción fraseológica, la cual sólo favorece la transmisión del significado figurado de la EIE. Efectivamente, la LM puede servir de punto de partida para desarrollar en clase una verdadera reflexión contrastiva, basada en una comparación de base metafórica entre expresiones semánticamente equivalentes en los dos idiomas²². Por supuesto, antes de llevar a cabo esta reflexión con sus alumnos, el docente deberá asegurarse de que éstos entiendan bien el sentido individual de los componentes fraseológicos de la EIE, sobre todo si la imagen que forman no se corresponde con la del equivalente fraseológico en la LM (EIM). Para facilitar tal comprensión, recordemos la posibilidad de evitar la traducción mediante el empleo de una representación visual de la imagen literal. Una vez que el sintagma fraseológico haya sido bien entendido, se recomienda realizar en el aula actividades basadas en la comparación explícita con la imagen de la EIM. Así pues, los alumnos podrán resaltar las semejanzas y diferencias que, según ellos, las dos imágenes literales ofrecen (una vez más se recomienda aquí el uso de dibujos). Tal comparación

²¹ Etimología inspirada de la de Littré, citada en el diccionario fraseológico de Rey & Chantreau (2003: 447).

²² Las investigaciones dedicadas al estudio de las metáforas en el aprendizaje de una LE insisten en la importancia y utilidad de la comparación con la LM. Véase Low (1988), Lazar (1996), Deignan, Gabrys & Solska (1997), Littlemore (2001), Boers & Demecheleer (2001), etc.

permite entonces no sólo fomentar en el aprendiz el proceso de transferencia positiva, sino también llamar su atención sobre posibles casos de interferencia en la comprensión o en la producción de las EIE²³.

Pero, es importante precisar que entre dos lenguas cercanas, como es el caso del francés y del español, se puede diferenciar varios tipos de conexión fraseológica. A continuación, daremos el detalle de estas conexiones y explicaremos para cada una de ellas en qué los alumnos se deberían fijar a la hora de comparar las expresiones en los dos idiomas:

- a. La EIE y la EIM comparten una imagen literal idéntica (es decir, creada a partir de elementos léxicos equivalentes en las dos lenguas). Sin embargo, los estudiantes deben saber que entre estas expresiones pueden existir diferencias que son de orden morfosintáctico y que suelen provocar errores de transferencia negativa en la producción. Por ejemplo, con las EI francesas *s'entendre comme chien et chat* y *jouer avec le feu*, se deberá resaltar, en la primera, la ausencia del artículo y, en la segunda, su presencia, ya que las EI españolas correspondientes serían *llevarse como el perro y el gato* y *jugar con fuego*.
- b. La imagen literal de la EIE y la de la EIM se parecen, pero sin ser idénticas. Primero, las similitudes y diferencias se pueden dar en la selección léxica de la forma fraseológica, como por ejemplo con los equivalentes siguientes: *être le bras droit (de quelqu'un)* - *ser el ojo derecho (de u.p.)*; *jeter l'argent par les fenêtres* - *tirar la casa por la ventana*. Los alumnos deben darse cuenta de que la imagen compartida por ambas EI está relacionada, en la primera equivalencia, con *una parte del cuerpo humano situada al lado derecho*, y, en la segunda, con la acción de *tirar algo valioso por la(s) ventana(s)*. Como en el caso anterior, se resaltarán en clase las posibles diferencias morfosintácticas que se pueden dar entre las dos formas fraseológicas, con el fin de evitar errores como **jeter l'argent par la fenêtre*. Segundo, el paralelismo entre las imágenes literales puede ser debido al uso de metáforas conceptuales que son semejantes. Las expresiones, entonces, están construidas generalmente a partir de elementos léxicos diferentes, pero que suelen pertenecer a campos semánticos cercanos. Por ejemplo, *la nuit porte conseil* - *consultarlo con la almohada* y *être comme les doigts de la main* - *ser uña y carne*. Sería útil que los alumnos vieran que, en el primer caso, las dos lenguas utilizan imágenes relacionadas con *la noche* y con la idea de *consulta* o *consejo* y que, en el segundo, se emplea la referencia a *dos partes de la mano que están muy unidas*.

²³ Las EIE pueden ser mal entendidas por tener una imagen literal igual o más o menos similar a una EIM de sentido fraseológico diferente; también pueden ser mal producidas por tener una forma parecida, pero no exactamente igual, a las expresiones equivalentes en la LM.

- c. En muchas ocasiones, las expresiones en las dos lenguas pueden presentar imágenes que, a primera vista, no tienen nada que ver. Parece, entonces, difícil encontrarles puntos comunes. Sin embargo, no se debe olvidar que la EIM presenta un sentido idiomático equivalente a la EIE, lo que significa que se podría resaltar frente a los alumnos aquello que permite interpretar las imágenes de las dos expresiones de la misma manera²⁴. Por ejemplo, con *chercher midi à quatorze heures - buscarle tres pies al gato* y *avoir le coup de foudre - tener un flechazo*, los aprendices deberán ser concientes de que las imágenes literales dan cuenta, en el primer ejemplo, de un mismo tipo de acto que se podría calificar de *absurdo* y, en el segundo, de *un mismo golpe repentino debido a una fuerza exterior (el rayo o la flecha) que no se controla*.

Vemos que, de este modo, el juego contrastivo entre expresiones no se reduce a una confrontación entre formas lingüísticas, sino que se convierte en un verdadero descubrimiento de las similitudes y diferencias que existen entre las dos lenguas por lo que atañe a su manera respectiva de conceptualizar la realidad. Este enfoque es propicio no sólo para despertar la motivación y el interés del alumno, sino también para aumentar su facultad de memorización y comprensión de las EIE mediante una mayor percepción de familiaridad con las imágenes que reflejan.

3. Conclusión

En esta comunicación, hemos presentado diversas propuestas de trabajo para explotar en clase de LE la dimensión icónica de las expresiones idiomáticas. Hemos visto la importancia de proponer a los alumnos actividades que fomenten no sólo la visualización y comprensión de la imagen fraseológica (mediante el uso de una representación visual adecuada), sino también la construcción de su sentido figurado a partir de un proceso inferencial. También, con el objetivo de agilizar dicho proceso, hemos insistido en la necesidad de ayudar a los estudiantes a entender mejor el uso de ciertas imágenes en la LE (proporcionándoles una explicación de tipo etimológico y/o metafórico), y a establecer conexiones útiles con la fraseología en su LM.

Esperamos que estas pistas metodológicas puedan orientar a los profesores sobre el modo de utilizar la iconicidad fraseológica para facilitar la comprensión y memorización de las EIE.

²⁴ En este caso, las EIE y las EIM no deben ser opacas.

Bibliografía

- BELINCHÓN, M. (1999). “Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión”, in M. de Vega & F. Cuetos (ed.): *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 307-373.
- BOERS, F. (1999). “Enhancing metaphoric awareness in specialised reading”, *English for specific purposes*, 19/2, pp. 137-147.
- BOERS, F. (2000). “Metaphor awareness and vocabulary retention”, *Applied Linguistics*, 21/4, pp. 553-571.
- BOERS, F. (2001). “Remembering figurative idioms by hypothesing about their origin”, *Prospect*, 16/3, pp. 35-43.
- BOERS, F. & DEMECHELEER, M. (2001). “Measuring the impact of cross-cultural differences on learners’ comprehension of imageable idioms”, *ELT Journal*, 55/3, pp. 255-62.
- BOWER, R. (1992). “Memories, metaphors, maxims and myths: language learning and cultural awareness”, *ELT Journal*, 46/1, pp. 29-38.
- CACCIARI, C. & GLUCKSBERG, S. (1995). “Imaging idiomatic expressions: literal or figurative meanings?” in M. Everaert et al. (ed.): *Idioms, Structural & Psychological Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-56.
- CACCIARI, C. & TABOSSI, P. (1988). “The comprehension of idioms”, *Journal of Memory and Language*, 27, pp. 668-683.
- COOPER, T. (1998). “Teaching idioms”, *Foreign Language Annals*, 31/2, pp. 255-266.
- DEIGNAN, A., GABRYS, D. & SOLSKA, A. (1997). “Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities”, *ELT Journal*, 51/4, pp. 352-360.
- DUBROVIN, M. I. & DE MELLO, M. J. (1986). *Locuções russas por imagens*, Moscovo, Russki Yazik.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. del M. (1997). “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”, in *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro.*, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 339-347.

- GALISSON, R. (1984). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Paris, Clé international.
- GONZÁLEZ REY, M. (1998). "La idiomática en las unidades fraseológicas", in G. Wotjak (ed.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main / Madrid, Vervuert / Iberoamericana.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997). "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia-L*, 6, pp. 15-18.
- IRUJO, S. (1986a). "A piece of cake: learning and teaching idioms", *ELT Journal*, 40/3, pp. 236-242.
- IRUJO, S. (1986b). "Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language", *TESOL Quarterly*, 20, pp. 287-304.
- IRUJO, S. (1993). Avoidance in the production of idioms, *Iral*, 31/3, pp. 205-219.
- KÖVECSES, Z. & SZABÓ, P. (1996). "Idioms: a view from cognitive semantics", *Applied Linguistics*, 17 / 3, pp. 326-355.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAZAR, G. (1996). "Using figurative language to expand students' vocabulary", *ELT Journal*, 50/1, pp. 43-51.
- LENNON, P. (1998). "Approaches to the teaching of idiomatic language", *IRAL*, 36/1, pp. 12-30.
- LITTLEMORE, J. (2001). "Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?", *TESOL Quarterly*, 35/3, pp. 459-491.
- LOW, G. (1988). "On teaching metaphor", *Applied Linguistics*, 9/2, pp. 125-147.
- NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*, Boston, Heinle and Heinle.
- NUNES, M. (1998). "A lexicografía fraseológica do português, monolíngue e bilingue português-alemão", in M. T. Fuentes Morán & R. Werner (ed.): *Lexicografias iberorománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 121-138.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

- REY, A. & CHANTREAU, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris, Les usuels du Robert.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. & ROLDÁN VENDRELL, M. (1993). “Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE”, in *Segundas Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, pp. 157-165.
- SÁNCHEZ BENEDITO, F. (1988). *Diccionario conciso de modismos inglés-español-inglés*, Madrid, Alhambra.
- SUGANO, M. Z. (1981). “The idiom in Spanish language teaching”, *Modern Language Journal*, 65, pp. 59-66.
- TABOSSI, P. & ZARDON, F. (1995). “The activation of idiomatic meaning”, in M. Everaert et al. (ed.): *Idioms, Structural & Psychological Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.