

## **Do literal ó figurado: descodifica-las expresións idiomáticas na clase de LE<sup>1</sup>**

Florence Detry

Universitat de Girona / Universidad Europea de Madrid

Dentro do ámbito da aprendizaxe das expresións idiomáticas (EI) nunha lingua estranxeira (LE), este estudo céntrase no gran papel cognitivo que pode ter unha reflexión analítico-inferencial sobre a imaxe literal. Máis precisamente, examinaremos a posibilidade de fomentar unha comprensión metafórica das EI que lle permita ó alumnado tanto fixarse máis na súa dimensión icónico-literal como acceder, de maneira útil para a aprendizaxe, ó seu significado figurado. Para isto, explicaremos as principais etapas cognitivas deste procesamento fraseolóxico (comprensión e visualización da dimensión literal; rexeitamento da literalidade; descodificación metafórica e acceso inferencial á dimensión figurada) e os diversos aspectos da nova EI (características do sintagma literal; graos de iconicidade, de literalidade e de transparencia semántica da súa imaxe) que, para un alumno de LE, poden facilitar ou dificulta-la realización de cada unha destas etapas. Ademais, amosaremos, mediante propostas de actividades aplicadas ó caso específico do español, como o profesor podería estimular a implicación cognitiva dos aprendices, e orientar adecuada e eficazmente este tipo de procesamento arredor da iconicidade fraseolóxica.

Palabras clave: fraseodidáctica, expresións idiomáticas, procesamento cognitivo, iconicidade fraseolóxica, motivación semántica, español como lingua estranxeira.

*In the field of idioms learning in a foreign language (L2), this study focuses on the leading cognitive role that an analytical-inferential reflection based on the literal image could have. More precisely, the possibility of encouraging a metaphorical comprehension of idioms, that allows the L2 learners not only to pay more attention to its iconic-literal dimension, but also to get access, in a useful learning way, to the figurative meaning, will be contemplated. To this end, the main cognitive stages of this phraseological processing (comprehension and visualization of the literal dimension; literal meaning rejection; metaphorical decodification and inferential access to the figurative dimension) will be explained, as well as several aspects of the new idiom (characteristics of the literal syntagm; the image and its iconic, literal and semantic-transparency degrees) that, for a L2*

---

Data de recepción 14/04/2011 Data de aceptación 03/10/2011

<sup>1</sup> Tradución de Laura Ríos Liñares.

*learner, could make easier or more difficult the achievement of every stage mentioned before. Furthermore, by means of some proposals of activities related to the specific case of Spanish idioms, we will show how the teacher could stimulate the learners' cognitive implication and orientate, in an adequate and effective way, this kind of processing concerning the iconic aspect of idioms.*

*Keywords: didactics of phraseology, idioms, cognitive processing, iconic phraseological aspect, semantic motivation, Spanish as a foreign language.*

## 1. Introducción

Na aprendizaxe dunha lingua estranxeira (LE), as expresións idiomáticas (EI) e a linguaxe figurada en xeral adoitan ser elementos particularmente difíciles de comprender e de memorizar. Por isto, é recomendable aplicarllas vías metodolóxicas específicas, é dicir, que se adapten ás súas peculiaridades e axuden o alumnado a supera-las dificultades que adoitan implicar. En relación cos aspectos que contribúen ó carácter particular das EI, podemos facer fincapé no seu semantismo xa que, ademais de formar unha combinación de palabras que pode ser máis ou menos longa e fixa nun nivel formal (Zuluaga 1980; Gross 1996; Ruiz Gurillo 1997), estas expresións fundaméntanse na creación dunha imaxe, con certos valores metafóricos (Greciano 1983; Lafleur 1991; González Rey 1995; Penadés Martínez 2008), caracterizada por unha dobre dimensión significativa: a literal e a figurada. Agora ben, a alta iconicidade que caracteriza moitas EI e a relación *motivada* que, para o usuario, pode manter co significado idiomático (Belinchón 1999:361; Mogorrón Huerta 2002:55; Penadés Martínez e Díaz Hormigo 2008:58; etc)<sup>2</sup> levaron a numerosos especialistas en didáctica da fraseoloxía (Irujo 1993; Lazar 1996; Lennon 1998; Boers 2000; Boers, Eyckmans e Stengers 2007; etc) a insistir na relevancia cognitiva dun achegamento á nova EI de tipo inferencial, baseado entón na análise non tanto de claves contextuais senón máis ben das pezas fraseolóxicas en si e da imaxe que constrúen. Deste modo, daríase a oportunidade ó alumnado estranxeiro de comprende-la dimensión literal da nova expresión, de visualiza-la imaxe que a fundamenta e, ademais, de desenvolver unha reflexión metafórica sobre as súas posibilidades interpretativas. O aprendiz tería entón un papel dinámico no desenvolvemento da comprensión idiomática, activando estratexias cognitivas que, ó dárenlle a posibilidade de restablecer un nexo no arbitrario entre o literal e o figurado, pódennlle facilita-la memorización e a aprendizaxe da nova EI:

*Teaching students strategies for dealing with figurative language will help them to take advantage of the semantic transparency of some idioms. 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)

Pero, no desenvolvemento da tarefa inferencial, é imprescindible que o profesor desempeñe un papel de supervisión e orientación. Para isto, o docente debe ser

---

<sup>2</sup> Sobre este tema, lémbrense tamén as teorías lingüísticas e/ou psicolingüísticas de enfoque máis ben *composicional* (Gibbs e Nayak 1989; Gibbs 1993; Cacciari 1993; Kövecses e Szabó 1996).

consciente non só das diferentes etapas cognitivas que abarca este tipo de procesamento, senón tamén dos principais factores que poden, segundo o tipo de EI atopado, facilitar ou dificulta-la súa boa execución. Seguindo este enfoque, neste estudo centrado principalmente no caso do español como LE, propoñémosnos tanto explicar cada unha destas etapas e os diversos aspectos que poderían influír no seu desenvolvemento, como ofrecerlle ó docente algunhas propostas concretas de posibles actividades de clase<sup>3</sup>.

## 2. Arredor da dimensión literal da EI

Esta primeira etapa, que se pode chamar de *comprensión literal*, constitúe unha fase preliminar decisiva para o procesamento cognitivo das novas EI. Como detallaremos a continuación, implica que o estudante de LE non só entenda correctamente a combinación de palabras que a nova expresión presenta, senón que tamén poida decatarse da imaxe que este conxunto de palabras constrúe.

### 2.1. Comprensión do sintagma literal

Esta comprensión literal require en primeiro lugar que o alumnado poida recoñecer e entende-los elementos léxicos que o sintagma fraseolóxico ofrece e os vínculos sintácticos que os alicerzan. De aí que o grao de dificultade e complexidade desta combinación de palabras teña unha primeira influencia no procesamento fraseolóxico dos alumnos, podendo frear, bloquear ou incluso desviar do seu camiño correcto a operación de transposición semántica posterior. Dito isto, debemos ter en conta que esta combinación ten varias características que poden contribuír a dificulta-la tarefa de comprensión literal.

Un primeiro factor que pode facer que a EI lle pareza complexa ó estudante de LE reside na cantidade de palabras que abarca. De feito, estas expresións presentan unha dimensión moi variada (compárese a de  *echar flores [a alguien]* coa de  *venir con un pan debajo del brazo*) e esta dimensión variable implica que o aprendiz non nativo terá que enfrontarse a un número máis ou menos elevado de compoñentes para procesar e, logo, memorizar. Un segundo aspecto importante, que se relaciona directamente co lexicón mental na LE, constitúeo o grao de familiaridade que o alumnado poida ter coas palabras implicadas no sintagma literal. Neste sentido, certas palabras pódennlle suscitar de entrada dificultades de comprensión por non seren coñecidas ou recoñecidas. En xeral, e a pesar do bo dominio que o aprendiz poida ter do vocabulario xeral na LE, estes problemas adoitan producirse ante palabras que se caracterizan por un índice de frecuencia de emprego bastante baixo considerando o ámbito das conversas cotiás (Cooper 1999:249). Emporiso, isto ocorre principalmente cando o

---

<sup>3</sup> Este estudo, que se beneficiou dunha axuda do Ministerio de Ciencia e Tecnoloxía (FFI2009-07635 (subprograma FILO)), inspírase en parte do marco teórico da nosa tese de doutoramento (dirixida pola Dra Elisabet Serrat i Sellabona e lida o 20 de xaneiro do 2010 na Universitat de Girona) enfocada no papel cognitivo da iconicidade fraseolóxica na aprendizaxe dunha LE (véxase a nosa bibliografía). Algunhas das propostas didácticas que desenvolveremos aquí tamén se atopan suxeridas en estudos anteriores nosos (Detry 2008a, 2008b e 2008c).

alumnado se atopa fronte a unha palabra que pertence a un campo onomasiolóxico moi específico (por exemplo, a agricultura en *buscar una aguja en un pajar*, as ferramentas en *apretar las clavijas [a alguien]* ou as plantas en *importar [a alguien] un bleo*), ou ben cando o seu emprego estea moi restrinxido a un rexistro de fala específico e pouco empregado na clase de LE (coma, no caso dun rexistro moi coloquial e incluso vulgar, a palabra *carajo* en *me importa un carajo*), ou finalmente cando o uso literal quedou obsoleto na actualidade (palabra diacrítica como *quid* en *dar en el quid*). Un terceiro aspecto que cómpre ter en conta reside na posible polisemia que os compoñentes fraseolóxicos poden presentar: vemos por exemplo a importancia de non interpretar *cabos* nun sentido xeográfico na EI *atar cabos*<sup>4</sup>.

Finalmente, o grao de complexidade e/ou irregularidade gramatical que pode ofrece-la estrutura morfosintáctica do sintagma fraseolóxico representa un factor adicional que terá unha influencia na comprensión literal (Irujo 1986a: 238). Entre moitos outros casos susceptibles de dificulta-la dita comprensión, poderíamos cita-los sintagmas que se constrúen só en forma negativa (*no cabe ni un alfiler*), os que conteñen unha subordinada (*estar que se sube por las paredes*), os que inclúen un pronome sen referente claramente definido (*vérselas y deseárselas [para algo]*) ou os que presentan irregularidades referentes á categoría gramatical dos seus compoñentes (por exemplo, adxectivando un suposto substantivo, como en *estar mosca*).

## 2.2. Visualización da imaxe literal

No procesamento dunha nova EI, o usuario analiza o seu sintagma literal e adoita crear unha imaxe mental da escena ou situación que denota (por exemplo, Cacciari e Glucksberg 1995). Esta imaxe, aínda que a súa activación non garante o acceso á dimensión figurada, adoita desempeñar un papel importante para a aprendizaxe fraseolóxica, tal como nos recordan Boers e Demecheleer (2001:255): “In a language-learning context, a high degree of imageability may enhance the semantic transparency of idioms”. En efecto, ademais de fomentar no alumnado a comprensión global do sintagma literal e de estimula-la memorización dos seus compoñentes (por exemplo, *tirar / casa / ventana* no caso de *tirar la casa por la ventana*) e da súa combinación específica (tírase *la casa por la ventana* e non, por exemplo, *la ventana por la casa*), ofrece un apoio visual para reforza-la reflexión sobre as posibilidades interpretativas da EI e unha axuda para vence-la súa opacidade semántica de maneira máis doada.

Agora ben, se a comprensión literal dos compoñentes fraseolóxicos e do sintagma que forman representa unha etapa preliminar e necesaria para a correcta visualización mental desta imaxe, non é o único factor que a condiciona. En efecto, a súa formación depende tamén moito do grao de iconicidade que a combinación fraseolóxica leva aparellado. Polo xeral (aínda que non sempre), a imaxe fraseolóxica responde a unha necesidade de expresar en termos concretos un concepto máis abstracto (González Rey 2002:56-57); o cal significa que as EI adoitan ser bastante icónicas cando implican unha imaxe precisa dunha situación e/ou acción bastante concreta(s): por exemplo,

<sup>4</sup> Nun dos seus estudos, Boers, Demecheleer e Eyckmans (2004:67) constataban este mesmo tipo de erros de comprensión por parte de alumnos de inglés como LE.

podemos decatarnos do elevado nivel de iconicidade que presentan expresións como *levantar castillos en el aire* ou *dar las uvas [a alguien]*, ó incluíren compoñentes léxicos altamente icónicos. Porén, certas EI poden ofrecer un nivel de iconicidade moito máis feble (coma tal, *ir de tiros largos* e *dar las tantas [a alguien]*): isto acontece maiormente con expresións compostas de elementos que teñen un sentido máis abstracto (polo menos no contorno fraseolóxico no que aparecen) e que, polo tanto, son máis difíciles de visualizar<sup>5</sup> (como é o caso dos sintagmas *tiros largos* e *las tantas*)<sup>6</sup>.

### 2.3. Perspectivas didácticas

Fronte a estes diversos aspectos que poden caracteriza-la combinación fraseolóxica, o docente deberá estar ben á espreita para dar previsto e anticipado as posibles dificultades que o alumnado podería atopar no proceso de análise e comprensión levado a cabo a nivel literal.

En primeiro lugar, para fomenta-la comprensión e a memorización posterior do sintagma literal da nova EI, o profesor podería propoñerlle ó alumnado unha actividade na cal, mediante o uso de debuxos sinxelos presentados un por un, poderían descubri-la realidade que cada compoñente fraseolóxico denota (por exemplo, no caso de *tirar la casa por la ventana*, presentaríanse tres debuxos que reflectisen respectivamente a acción de tirar, unha casa e unha ventá), buscar xuntos a palabra na LE que corresponde a cada debuxo e reconstruír finalmente o sintagma da expresión que podería abarcar-las palabras atopadas coa axuda dun dicionario fraseolóxico, se for preciso (Galisson 1984:29; Detry 2008c:212-214).

En segundo lugar, para non reduci-lo procesamento da dimensión literal a unha simple operación de recoñecemento de palabras e de significados, cabe insistir na utilidade de tarefas que estimulen a correcta visualización, na medida do posible, do sintagma fraseolóxico e nisto debemos lembrar que non tódalas EI son icónicas. Por un lado, esta visualización poderíase incentivar a nivel puramente mental. Coma tal, unha actividade consistiría na descrición detallada por parte do alumno da escena que a combinación de palabras o impulsa a imaxinar. Por outro lado, esta escenificación da imaxe literal podería tamén ir máis aló dunha simple visualización mental grazas ó emprego do debuxo (Galisson 1983; Irujo 1986a/b; Cooper 1998; Penadés Martínez 1999; González Rey 2007): ou ben é o alumnado o que debuxa a escena que imaxinou a partir da combinación fraseolóxica, ou ben trabállase na clase cun debuxo xa elaborado (polo profesor ou atopado nos materiais de LE). Esta segunda opción podería servir de punto de partida ó achegamento fraseolóxico xa que lles dá a oportunidade ós aprendices non só de describiren a escena debuxada, senón tamén de formularen hipóteses sobre a combinación fraseolóxica á que corresponde.

---

<sup>5</sup> De feito, os estudos sobre imaxinario cadran en que é máis doado crear unha imaxe mental a partir de conceptos concretos que a partir de conceptos abstractos (Paivio, Yuille e Madigan 1968; Schwanenflugel 1991).

<sup>6</sup> Neste caso, podíamos dicir que a descodificación da dimensión literal das novas EI implica un proceso de transposición semántica que parte do abstracto para chegar a outro nivel (máis) abstracto que sería o do concepto que denota o sentido figurado (González Rey 2002:142).

### 3. Cara á dimensión figurada da EI

Pero, en facendo a análise léxica e morfosintáctica dos compoñentes fraseolóxicos, a correcta comprensión do sintagma literal e a posible visualización da unidade de sentido que constitúe, o estudante de LE necesita decatarse do valor non literal da nova EI e reflexionar sobre as súas posibilidades interpretativas. Estas dúas etapas son as que o levarán ata a dimensión figurada da nova expresión. Porén, existen numerosos factores que xogan un papel decisivo no correcto desenvolvemento desta operación de transposición semántica, tal como explicaremos a continuación.

#### 3.1. O rexeitamento da interpretación literal

Referímonos aquí á toma de conciencia por parte do estudante da obriga de pasar do literal ó figurado, é dicir, sobre todo no caso das EI máis icónicas, do concreto da súa imaxe ó abstracto do concepto que denota. Pero, fronte a unha EI totalmente descoñecida e descontextualizada (ou, polo menos, incluída nun contexto pouco significativo), este proceso non se activará necesariamente de forma automática a nivel mental. De feito, ademais da familiaridade que o individuo poida ter coa linguaxe figurada e certas metáforas da LE, outro factor poderá condicionar esa activación: trátase principalmente do grao de literalidade que poida percibir na imaxe fraseolóxica.

Porque, se as EI poden presentar unha certa gradación na súa iconicidade, tamén a poden ofrecer na literalidade. Por unha banda, o sintagma literal pode conter indicios do seu carácter non literal: isto significa que, se o aprendiz de LE os detecta, reconsiderará o enunciado fraseolóxico e a imaxe que constrúe nun plano figurado. Isto adoita acontecer coas EI que presentan unha *incompatibilidade semántica* entre os seus formativos (González Rey 1995 e 1998), o que leva aparelado o rexeitamento do seu sentido literal: por exemplo, *caérsele [a alguen] el alma a los pies, no pegar ojo, hacer la vista gorda*, etc). Fronte a este tipo de expresións, o alumnado poderase decatarse facilmente do desaxuste de sentido que o seu sintagma implica e da imaxe orixinal e impactante que fundamenta, unha imaxe que só poderá interpretar se reconsidera algunhas partes de modo metafórico.

A presenza de certos recursos estilísticos no seo da combinación fraseolóxica (Ruiz Gurillo 2001; González Rey 1997, 2002 e 2010; Mogorrón Huerta 2002) pode tamén incentivar-la necesidade de ir máis aló do sentido literal, sobre todo se o estudante de LE percibe os seus efectos na iconicidade resultante. Así, por exemplo, moitos sintagmas fraseolóxicos forman un enunciado hiperbólico que produce unha imaxe moi esaxerada: *tirar la casa por la ventana, dar cien mil vueltas [a alguen] [en algo], estar a años luz, estar que se sube por las paredes*, etc; outros implican unha comparanza máis ou menos explícita que resulta moi inhabitual (sobre todo sabendo que se aplican a persoas): *estar como un tren, estar hecho un brazo de mar, estar hecho una sopa, quedarse como un fideo*, etc; tamén se dan casos de procedemento de antítese onde resulta bastante obvio decatarse do xogo de contrastes que fundamenta a orixinalidade

da imaxe: *no deixar ni a sol ni a sombra, estar gordo como un fideo<sup>7</sup>, poner una vela a Dios y otra al diablo, ser como la noche y el día, sacar fuerzas de flaqueza*, etc; ás veces a combinación de palabras pode incluso parecer demasiado rebuscada estilisticamente como para quedar nas esferas do literal, tal como podería ocorrer cando se perciben casos de aliteración: *poner pies en polvorosa, estar al cabo de la calle, estar como lo chorros del oro, ir de la Ceca a la Meca*, etc; finalmente, e para non alongar máis a lista de procedementos existentes<sup>8</sup>, tamén o sintagma fraseolóxico pode ser visto como máis metafórico cando crea un certo efecto de redundancia ó combinar compoñentes moi parecidos en sentido ou incluso ó repeti-los mesmos elementos formativos: *aguantar carros y carretas, echar rayos y centellas, estar de bote en bote, llamar al pan pan y al vino vino*, etc.

Por outra banda, e en contraste co detallado anteriormente, a combinación fraseolóxica tamén pode ofrecer un alto grao de literalidade, o que non só pode frear (e incluso bloquear) o procesamento metafórico da nova expresión, senón tamén dificulta-la súa posterior aprendizaxe tal como subliña Irujo (1986a: 236): “Most idioms also have literal counterparts, which makes them even harder to learn”. En xeral, ocorre cando os formativos das EI constitúen un homófono literal, por seren entre eles *semanticamente compatibles* (González Rey 1995 e 1998): por exemplo, *echar leña al fuego, romper el hielo, echar toda la carne en el asador, perder los estribos*, etc. Un estudante de LE, ante este tipo de EI, podería entón experimentar problemas de interpretación e mesmo quedar co significado puramente compositivo do sintagma fraseolóxico (sobre todo se o seu emprego literal na actualidade é posible e se aparece sen contexto esclarecedor). Ademais, podemos engadir que esta tendencia a quedar atrapado nas esferas do literal vese aínda máis estimulada cando os compoñentes fraseolóxicos ofrecen un sentido recto que resulta moi familiar para o aprendiz estranxeiro (Cornell 1999:10), como podería acontecer con expresións sinxelas que inclúen palabras frecuentes e máis ben de nivel básico: por exemplo, *echar flores [a alguien], tomar el pelo [a alguien]* ou *abrir la mano*.

### 3.2. O proceso de inferencia do sentido figurado

O correcto procesamento analítico-inferencial dunha nova EI (sen contexto esclarecedor) depende principalmente da comprensión literal que a persoa non nativa poida ter da imaxe formada polos compoñentes fraseolóxicos e do valor metafórico que lle aplicará. Trátase, entón, dunha operación de transposición semántica na que o resultado estará moi condicionado polo grao de transparencia-opacidade que se poida percibir ante o sintagma fraseolóxico e a imaxe global que constitúe (Belinchón 1999; Boers e Demecheleer 2001; Mogorrón Huerta 2002; González Rey 2010). Sobre este tema, débese insistir na variedade de factores que poden contribuír á dita percepción, tal como nos propoñemos detallar a continuación.

<sup>7</sup> No caso da EI *estar gordo como un fideo* tamén se podería falar de antífrase (Mogorrón Huerta 2002:59), exactamente coma na expresión *brillar por su ausencia*.

<sup>8</sup> De feito, centrámonos aquí sobre todo nos recursos estilísticos que máis facilmente unha persoa non nativa poderá percibir polo carácter orixinal do sintagma e/ou da imaxe fraseolóxica resultante.

En primeiro lugar, fronte a unha nova expresión, o estudante de LE pode atopar mediante a análise semántica do seu sintagma literal un camiño que o leve ata a dimensión figurada. Por unha banda, esta posibilidade darase máis facilmente se as expresións conteñen un ou varios compoñentes fraseolóxicos que teñan un sentido literal que garde unha estreita relación co sentido figurado da EI. En certas expresións é o elemento verbal o que pode conserva-lo seu significado extrafraseolóxico a nivel idiomático: por exemplo, *llover a cántaros*, *defender [algo]* ou *[a alguien] a capa y espada*, *hablar por los codos* o *dormir como un tronco*<sup>9</sup>. Porén, noutras ocasións, o aprendiz deberá busca-la chave de acceso á interpretación figurada noutro(s) compoñente(s) fraseolóxico(s), tal como sería o caso con *hacer la vista gorda*, *tirar de la lengua [a alguien]*, *echar un vistazo*, etc. Por outra banda, este acceso ó figurado pode ser facilitado non tanto polo semantismo dun compoñente illado senón pola transparencia que ofrece o sintagma literal global. De feito, certas expresións forman unha imaxe literal que reflicte unha escena bastante concreta e o valor metafórico dela pódese deducir facilmente: por exemplo, *estar entre la espada y la pared* ou *caer en saco roto*; en cambio, outras, a pesar do seu gran valor icónico, poden ofrecer unha imaxe moito máis opaca e difícil de interpretar: *cortar el bacalao*, *beber los vientos [por alguien]* ou *[algo]* ou *ir de tiros largos*.

Ás veces, esta opacidade pódese deber ó feito de que a simple comprensión e visualización da imaxe non é suficiente para deducir e poder aplicarlle un sentido figurado xa que a súa construción repousa en recursos expresivos específicos que requiren unha descodificación particular que non é necesariamente obvia e doada de realizar para o alumnado. Por exemplo, se tomámo-la figura retórica da comparación, podemos constatar que existe unha certa gradación na transparencia que ofrece (González Rey 2002:184-191): de feito, certas EI presentan unha comparación explícita e transparente (*estar más claro que el agua*, *dormir como un lirón*, etc), mentres que outras, se nos situamos ó outro extremo da escala, poden ofrecer unha comparación máis implícita (por exemplo, *caer chuzos de punta*, equivalente a *llover como si cayeran chuzos de punta*), que pode custar moito máis recoñecer e interpretar. O mesmo adoita ocorrer con recursos retóricos que crean un efecto estilístico que pode ser máis ou menos difícil de recoñecer e de entender a nivel figurado. Por exemplo, podíamos cita-la metonimia (Ruiz Gurillo 2001:21) en *echar una mano [a algo]* ou *[a alguien]* ou en (*no*) *dar su brazo a torcer*, a lítote (Mogorrón Huerta 2002:60) en *no haber inventado la pólvora* ou en *no tener un pelo de tonto*, a hipérbole en *caérsele [a alguien] la casa encima* ou en *no tener ni la menor idea*, o eufemismo en *irse al otro barrio* ou en *ser corto de luces*, etc.

En segundo lugar, e en relación co grao de transparencia-opacidade que a EI presenta, debemos resalta-la importancia que adoita ter na operación inferencial a familiaridade experimentada pola persoa non nativa fronte á imaxe atopada. De feito, o recoñecemento de algo familiar na iconicidade desencadeará e orientará o paso á súa

<sup>9</sup> Nestes casos, o estudante estranxeiro percibirá facilmente o peso semántico de cada infinitivo, contrariamente ó que podería ocorrer con verbos como *ser*, *estar*, *hacer*, *volverse*, *ponerse*, etc, e o matiz adverbial de modalidade (respectivamente, no caso dos nosos catro exemplos, *intensamente*, *tenazmente*, *mucho*, *profundamente*) que o sintagma acompañante adoita conferirlle.



interpretación metafórica. Sobre este tema, débese precisar que son diversos os factores que poden contribuír a esta percepción de familiaridade. Por un lado, é importante lembrar, tal como os estudos de base semántico-cognitiva (Lakoff 1987; Lakoff e Johnson 1991; Gibbs 1993) destacaron, que certas EI se constrúen ó redor dunha metáfora conceptual de carácter máis ben universal, mentres que outras ofrecen un caso metafórico máis particular e illado. Loxicamente, este primeiro tipo de expresión será, en xeral, percibido a nivel cognitivo como máis familiar e máis transparente que o segundo (Boers e Demecheleer 2001:256). Así, por exemplo, vemos que expresións como *quitar [a alguien] de la cabeza [algo]* ou  *echar chispas* pertencen a esta primeira categoría xa que a súa imaxe respectiva reflicte temas metafóricos (“la cabeza es como un contenedor para meter cosas o ideas”; “el enfado es como el calor del fuego”) moi presentes na linguaxe figurada<sup>10</sup> e compartidos por numerosas linguas<sup>11</sup>. Tamén poderían entrar nesta categoría as expresións que teñen unha imaxe procedente de xestos e/ou actitudes concretas (humanas ou non) de significado interculturalmente estendido<sup>12</sup>, coma tal, *tirar [a alguien] de las orejas, enseñar los dientes* ou *volver con el rabo entre las piernas*. En cambio, entre as metáforas que lle presentarán máis problemas de comprensión ó estudante estranxeiro pola particularidade da súa imaxe, atópanse as que proveñen de realidades, crenzas ou valores socioculturais propios da colectividade de persoas que emprega o idioma (Lazar 1996; Deignan, Gabrys e Solska 1997; etc). Tal sería o caso das EI españolas *ser un judío* e *ser un cuento chino*, orixinadas por crenzas populares verbo das características atribuídas a outras civilizacións, e das numerosas expresións inspiradas no mundo taurino ( *echar un capote; estar para el arrastre; estar hasta la bandera; etc*).

Por outra banda, a sensación de transparencia-opacidade fronte a unha nova expresión tamén pode variar en función do grao de distanciamento etimolóxico percibido. De feito, as expresións que inclúen unha imaxe de orixe totalmente escura para o usuario adoitan ser máis difíciles de interpretar que aquelas de procedencia máis familiar e clara. Por exemplo, *dar la lata [a alguien]* ou *pelar la pava* son casos claros de expresións que perderon a súa relación metafórica de orixe (Belinchón 1999:362)<sup>13</sup>; polo tanto, resultarían moito máis complicadas de interpretar que EI como *tirar la toalla* o *arrojar el guante [a alguien]*, cunha imaxe que presenta unha etimoloxía probablemente máis transparente (unha en relación co mundo do boxeo e a outra cos costumes feudais dos cabaleiros).

<sup>10</sup> Por exemplo, en español, a partir do esquema metafórico *cabeza-recipiente*, atopamos *meter [a alguien] en la cabeza [algo]*, *pasarle [a alguien] [algo] por la cabeza*, etc. Sobre este tema e en relación coa didáctica dunha LE, véxanse os estudos de Forment Fernández (1997 e 1998).

<sup>11</sup> Por exemplo, en francés e en inglés temos *jeter feu et flammes* e *to breathe fire*, onde o enfado se constrúe tamén arredor dunha imaxe de calor.

<sup>12</sup> Porén, en numerosas EI a imaxe provén dun comportamento xestual arraigado nuns valores socioculturais máis específicos e limitados: por exemplo, *rascarse la barriga* en español e *se tourner les pouces* en francés, onde as imaxes xestuais non coinciden (Mogorrón Huerta 2002:58).

<sup>13</sup> De feito, co paso do tempo e coa súa frecuencia de uso, moitas expresións perden a transparencia da súa imaxe e sofren esta desmotivación (González Rey 2002:141-142 e 2010:184-186). Ás veces esta opacidade pódese deber a un só compoñente fraseolóxico que teña un sentido orixinal na formación da imaxe que hoxe resulte descoñecido; sobre este tema e con exemplos en español, véxase o traballo de García-Page (2010).

Finalmente, en relación coa familiaridade percibida fronte a certas imaxes fraseolóxicas, debemos insistir, maiormente tratándose dun alumno de LE, no papel relevante desempeñado pola linguaxe figurada da lingua materna (LM) (e/ou de outra(s) LE). É sabido que, por moi opaca que sexa a imaxe literal dunha nova EI, unha persoa non nativa pode percibila como fácil de interpretar metaforicamente, se nela reconece algo que a vincule coa expresión equivalente na súa LM. Por suposto, o grao de semellanza dos sintagmas fraseolóxicos (e das imaxes que constitúen) nas dúas linguas terá unha grande influencia nesta operación de asociación interlingüística. Aínda que a similitude total entre estes sintagmas sexa a que permita incentivar ó máximo a transferencia de sentido dunha lingua á outra (por exemplo, un francófono entenderá a EI castelá *jugar con fuego* por asociación coa expresión francesa *jouer avec le feu*), a semellanza parcial tamén a pode fomentar (Irujo 1986b: 294): neste caso, o alumnado estranxeiro pode reconecer estas conexións interlingüísticas ou ben pola presenza dalgúns formativos fraseolóxicos iguais (no caso do castelán-francés: *construir castillos en el aire / bâtir des châteaux en Espagne*) ou ben unicamente pola semellanza das metáforas implicadas (por exemplo, *consultar [algo] con la almohada / la nuit porte conseil*). Agora ben, este tipo de conexións non sempre teñen un papel positivo no proceso inferencial xa que tamén poden desviar e dificulta-la correcta interpretación idiomática se as asociacións interlingüísticas se fan entre expresións parecidas pero non sinónimas. Esta posibilidade pódese dar tanto con expresións que son idénticas nas dúas linguas (por exemplo, *andar con pies de plomo / y aller avec des pieds de plomb*), como coas que só presentan similitudes (*tener el corazón metido en un puño / avoir le coeur sur la main*), tal como Cornell (1999:9) ou Boers e Demecheleer (2001:258) comentaron no caso do inglés.

### 3.3. Perspectivas didácticas

Podemos constatar que son numerosos os factores que poden facilitar ou dificulta-la operación de inferencia do sentido idiomático. Por isto, é importante que o aprendiz de LE poida atopar, detrás da comprensión literal da EI, as claves correctas que lle permitan saír do simplemente literal e acceder ó ámbito figurado. Nesta tarefa, a colaboración do profesor tamén pode ser necesaria. O docente tería entón que proporcionarlle ó alumnado unha orientación útil e adecuada que lle axude, por un lado, a decatarse da obriga de rexeita-la interpretación literal e, por outro, a inferir por si mesmo o significado da expresión.

En primeiro lugar, para fomenta-lo paso á dimensión figurada, o docente pode reforza-lo carácter non literal da EI. Por unha banda, fronte ás expresións para as cales o alumnado pode intuír facilmente a necesidade dunha interpretación idiomática, aconsellaríase facelo reflexionar sobre o que provoca o carácter non factible da escena ou situación denotada pola imaxe fraseolóxica. Por exemplo, a partir da expresión *no pegar ojo*, poderíase preguntarlle: *¿Qué se pode pegar habitualmente?; ¿Unha parte do corpo adoita pegarse?* Se a orixinalidade da iconicidade da expresión provén en parte do emprego dun recurso retórico, tamén o docente podería salienta-los seus efectos: *¿Parécenos normal chamarlle gorda a unha persoa se se parece a un fideo?* (para a EI *estar gordo como un fideo*).

Por outra banda, fronte a expresións que admiten un homófono literal, o profesor deberá axuda-lo alumno a poñer en reparo esta posible interpretación literal. Para isto, a posta en contexto da EI pode converterse nunha grande aliada. Seguindo este enfoque, o docente, despois de explotar na clase a representación visual e insistir na *factibilidade* da acción ou situación que a imaxe fraseolóxica presenta, podería presenta-la nova expresión nun contexto de emprego que obrigue a rexeita-la interpretación literal, pero que, ó mesmo tempo, non sexa totalmente transparente; deste modo, evítase que o aprendiz poida deriva-la interpretación figurada da expresión antes de tempo e só por medio de claves contextuais. Outra posibilidade consistiría en facer reflexiona-lo estudante sobre o que chamaremos unha *frase enigmática* que, mediante unha aparente contradición, amose claramente a obriga de ir máis aló do puramente literal: por exemplo, *No necesito tener flores para echártelas* (para a EI  *echar flores [a alguien]*).

En segundo lugar, despois de estimular no alumnado a necesidade de ir máis aló do que o sintagma fraseolóxico representa e significa literalmente, aconsellaríase orientalo, se o necesita, no desenvolvemento da tarefa inferencial, proporcionándolle certas pistas de interpretación que se adapten ó tipo de transparencia-opacidade que a EI presenta para el. Polo tanto, segundo as características da imaxe e a conexión non arbitraria que se poida establecer entre a súa dimensión literal e o seu sentido figurado, o profesor terá a opción de:

- resalta-lo significado da(s) palabra(s) que é (son) relevante(s) para a comprensión metafórica (por exemplo, mediante unha pregunta pertinente: *¿Comomira as cousas unha persoa, se a súa vista no é fina?*, no caso de *hacer la vista gorda*);

- facer fincapé na acción ou situación reflectida na imaxe e nas súas eventuais consecuencias lóxicas con preguntas deste tipo: *¿Paga a pena botar unha moeda nun saco roto?*, para a EI  *caer en saco roto*;

- (no caso de imaxes máis opacas) orienta-lo alumnado sobre o campo onomasiolóxico co cal se relaciona a EI: coma tal, a expresión *ir de tiros largos* emprégase para falar da maneira de vestir; a continuación, o docente pode ir delimitando cada vez máis a dimensión figurada da expresión, apoiándose en certas características da súa imaxe: *¿Qué tipo de roupa feminina pode ser moi longa?* (resposta esperada: *un elegante vestido de noite*);

- axuda-lo alumno a recoñecer e entende-lo efecto de certos recursos retóricos presentes na EI: *É un xeito moi suave de falar dun acontecemento que implica marchar para sempre a outro mundo...* (no caso do eufemismo empregado en *irse al otro barrio*);

- insistir no tema metafórico de tipo conceptual que a imaxe implica: por exemplo, *¿Que elemento bota chispas normalmente?*; *¿Que sentimento negativo se asocia co lume?* no caso da EI  *echar chispas*;

- explicar aspectos relacionados coa raíz cultural da imaxe. Por exemplo, ante a EI *estar para el arrastre*, informar sobre o estado en que se atopa o touro no momento do *arrastre*;

- axuda-lo alumno a recoñece-la orixe da imaxe <sup>14</sup>: por exemplo, *¿Que significaba que un cabaleiro quitase un guante e que tirase ós pés doutro?*, no caso de *arrojar el guante [a alguien]*;

- salienta-las semellanzas interlingüísticas que presenta a EI: *¿Que expresión na túa LM comparte a mesma idea de nocturnidade e de necesidade de consulta ou consello?* (no caso dos pares *consultar [algo] con la almohada - la nuit porte conseil*<sup>15</sup>).

Finalmente, detrás desta operación inferencial, o profesor podería presentarlle ó alumno a EI empregada nunha situación comunicativa (oral e/ou escrita) totalmente esclarecedora para que este poida verificar e afina-la súa interpretación mediante claves contextuais<sup>16</sup>.

#### 4. A modo de conclusión

Neste estudo, destacámo-la importancia cognitiva dun procesamento analítico-inferencial das EI que lle brinde a oportunidade ó alumno de reparar mellor na dimensión literal e icónica delas e nas conexións non arbitrarias que a poden vincular coa súa interpretación figurada. En relación con este procesamento, destacámo-la necesidade de ter en conta as principais etapas que implica e os aspectos que poden contribuír a facilitar ou dificulta-lo seu desenvolvemento por parte dos aprendices de LE. Neste sentido, suxerimos diversas actividades que se poden realizar na clase arredor deste enfoque inferencial. Con estas propostas didácticas, desexamos poder orienta-lo docente sobre unha maneira de promover na aula de LE unha achega inicial ás novas expresións que, ademais de estimular potentes estratexias de aprendizaxe (entre outras, asocia-lo verbal co visual, razoar de maneira dedutiva, interpretar metáforas, asocia-lo novo con algo familiar ou establecer nexos interlingüísticos útiles), confirelle ó alumnado unha grande implicación cognitiva non só nas tarefas de comprensión e interpretación, senón tamén na loita contra a opacidade semántica da imaxe fraseolóxica.

---

<sup>14</sup> Naturalmente é o profesor quen terá que decidir se a explicación etimolóxica resulta útil ou non para facilita-la comprensión e a memorización dunha determinada EI (Ettinger 2008: 113-114).

<sup>15</sup> Para máis detalles sobre o traballo contrastivo e as actividades que permite, véxase un estudo anterior noso (Detry 2008c).

<sup>16</sup> Porén, no caso dunha EI cun grao moi débil de iconicidade, o alumnado podería primeiro realizar unha inferencia semántica a partir dos indicios do contexto de uso e, logo, pescuda-las súas hipóteses cos elementos léxicos da expresión (Boers e Demecheleer 2001:260).

## 5. Referencias bibliográficas

- BELINCHÓN, Mercedes (1999): “Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión”, en DE VEGA, Manuel e CUETOS VEGA, Fernando (coords.): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- BOERS, Frank (2000): “Metaphor awareness and vocabulary retention”, en *Applied Linguistics* 21(4), 553-71.
- BOERS, Frank e DEMECHELEER, Murielle (2001): “Measuring the impact of cross-cultural differences on learners’ comprehension of imageable idioms”, en *ELT Journal* 55(3), 255-62.
- BOERS, Frank; DEMECHELEER, Murielle; EYCKMANS, June (2004): “Etymological elaboration as a strategy for learning idioms”, en BOGAARDS, Paul e LAUFER, Batia (eds.): *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Philadelphia: John Benjamins.
- BOERS, Frank; EYCKMANS, June; STENGERS, Hélène (2007): “Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?”, en *Language Teaching Research* 11(1), 43-62.
- CACCIARI, Cristina (1993): “The place of idioms in a literal and metaphorical world”, en CACCIARI, Cristina e TABOSSI, Patrizia (eds.): *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- CACCIARI, Cristina e GLUCKSBERG, Sam (1995): “Imaging idiomatic expressions: literal or figurative meanings?”, en EVERAERT, Martin; VAN DER LINDEN, Erik-Jan; SCHENK, André; SCHREUDER, Rob (eds.): *Idioms: Structural and Psychological*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- COOPER, Thomas (1998): “Teaching idioms”, en *Foreign Language Annals* 31(2), 255-66.
- (1999): “Processing of idioms by L2 learners of English”, en *TESOL Quarterly* 33(2), 233-62.
- CORNELL, Alan (1999): “Idioms: an approach to identifying major pitfalls for learners”, en *IRAL* 37(1), 1-21.
- DEIGNAN, Alice; GABRYS, Danuta; SOLSKA, Agnieszka (1997): “Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities”, en *ELT Journal* 51(4), 352-60.
- DETRY, Florence (2008a): “Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)”, en *Lingüística en la red* VI, 1-25 ([www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_246042008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_246042008.pdf)).
- (2008b): “El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: pistas metodológicas para la clase de LE”, en LÉPINETTE, Brigitte e GÓMEZ ÁNGEL, Brisa (eds.): *Actas del VII Congreso Internacional de Lingüística Francesa: Linguistique plurielle*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia
- (2008c): “Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles?: Vers un apprentissage par l’image des expressions idiomatiques en langue étrangère”, en *Synergies (Espagne)* 1, 205-218.

- (2010): *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: El papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. Tese de doutoramento (http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\_UdG/AVAILABLE/TDX-0607110-131837/tdf.pdf)
- ETTINGER, Stefan (2008): “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10, 95-127.
- FORMENT FERNANDEZ, María del Mar (1997): “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”, en ALONSO, Kira; MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; GIL BÜRMAN, María (dirs.): *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Madrid: ASELE.
- (1998): “La fraseología metafórica en la didáctica de segundas lenguas (emparentadas o no con la L1)”, en *RILCE* 14(2), 225-241.
- GALISSON, Robert (1983): *Des mots pour communiquer*. Paris: CLE International.
- (1984): *Les mots mode d’emploi. Les expressions imagées*. Paris: CLE International.
- GARCÍA-PAGE, Mario (2010): “Contribución del léxico en la opacidad de las locuciones”, en MOGORRÓN HUERTA, Pedro e MEJRI, Salah (eds.): *Opacidad, idiomática, traducción. Encuentros mediterráneos 3*. Alicante: Universidad de Alicante.
- GIBBS, Raymond W. (1993): “Why idioms are not dead metaphors”, en CACCIARI, Cristina e TABOSI, Patrizia (eds.): *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIBBS, Raymond W. e NAYAK, Nandini P. (1989): “Psycholinguistic studies on the syntactic behaviour of idioms”, en *Cognitive Psychology* 21, 100-138.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (1995): “Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques”, en *Paremia* 4, 157-67.
- (1997): “La valeur stylistique des expressions idiomatiques en français”, en *Paremia* 6, 291-296.
- (1998): “Estudio de la idiomática en las unidades fraseológicas”, en WOTJAK, Gerd (comp.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- (2002): *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- (2007): *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: InterCommunications / E.M.E.
- (2010): “L’opacité dans les expressions idiomatiques: un écart à la norme ou un échec de l’esprit?”, en MOGORRÓN HUERTA, Pedro e MEJRI, Salah (eds.): *Opacidad, idiomática, traducción. Encuentros mediterráneos 3*. Alicante: Universidad de Alicante.
- GRECIANO, Gertrud (1983): *Signification et dénotation en allemand: la sémantique des expressions idiomatiques*. Metz: Centre d’Analyse Syntaxique / Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

- GROSS, Gaston (1996): *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris / Gap: Ophrys.
- IRUJO, Suzanne (1986a): "A piece of cake: learning and teaching idioms", en *ELT Journal* 40(3), 236-42.
- (1986b): "Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language", en *TESOL Quarterly* 20, 287-304.
- (1993): "Avoidance in the production of idioms", en *IRAL* 31(3), 205-19.
- KÖVECSES, Zoltán e SZABÓ, Péter (1996): "Idioms: a view from cognitive semantics", en *Applied Linguistics* 17(3), 326-55.
- LAFLEUR, Bruno (1991): *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Ottawa: Duculot.
- LAKOFF, George (1987): *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, George e JOHNSON, Mark (1991): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LAZAR, Gillian (1996): "Using figurative language to expand students' vocabulary", en *ELT Journal* 50(1), 43-51.
- LENNON, Paul (1998): "Approaches to the teaching of idiomatic language", en *IRAL* 36(1), 12-30.
- MOGORRÓN HUERTA, Pedro (2002): *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PAIVIO, Allan; YUILLE, John; MADIGAN, Stephen (1968): "Concreteness, imagery and meaningfulness", en *Journal of Experimental Psychology* 76(1), 1-25.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- (2008): "Análisis cognitivo de locuciones somáticas nominales del español, catalán y portugués", en MORENO SANDOVAL, Antonio (ed.): *El valor de la diversidad [meta]lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General (25-28 de junio de 2008)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada e DÍAZ HORMIGO, María Tadea (2008): "Hacia la noción lingüística de motivación", en ÁLVAREZ DE LA GRANJA, María (ed.): *Lenguaje figurado y motivación*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- RUIZ GURILLO, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco / Libros.
- SCHWANENFLUGEL, Paula (1991): "Why are abstract concepts hard to understand?", en SCHWANENFLUGEL, Paula (ed.): *The psychology of word meanings*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZULUAGA, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.