

## ¿Y por qué no... *con señales y pelos*?<sup>1</sup>: claves de motivación secuencial para las expresiones idiomáticas en ELE

Florence Detry<sup>2</sup>

Recibido: 9/05/2019 / Aceptado: 20/08/2020

**Resumen.** Las expresiones idiomáticas forman secuencias de palabras que resultan a menudo complejas y difíciles de memorizar, sobre todo en el caso de un aprendiz extranjero. Este trabajo se centrará en ciertas estrategias que permiten evitar el simple estudio de memoria y fomentar en el estudiante de español, en este caso francófono, un aprendizaje fraseológico más cognitivo. Como complemento a un enfoque orientado hacia la comprensión metafórica de la imagen literal implicada, se trata de partir del sintagma de la expresión para descubrir en él claves motivacionales que justifiquen algunas de las restricciones que rigen la organización de sus elementos constitutivos. De esta forma, el alumno podrá entender mejor lo que motiva el orden de los componentes dentro de la combinación fraseológica y cometer menos errores de este tipo en la fase de producción. También se hará hincapié en la utilidad de estas técnicas para luchar contra otros errores formales, en particular los de omisión.

**Palabras clave:** Expresiones idiomáticas, Memorización de la forma, Motivación secuencial, Español como lengua extranjera.

### [en] And why not... “*con señales y pelos*” ? : clues for sequential motivation in Spanish L2 idioms

**Abstract.** Idioms are units of words that mostly result complex and difficult to remember, in particular for non-native speakers. This study will focus on some strategies that could be useful to avoid the mere study by heart and help students, French-speaking in this case, develop a more cognitive learning process in Spanish L2. As a complement of an approach based on a metaphorical comprehension of the literal imagery involved, we propose to start from the syntagm of the idiom in order to discover motivational clues that could justify some of the restrictions imposed on the organisation of its components. Learners will be able this way to understand better what motivates the internal word order and make less mistakes of this kind during the production phase. As it will be highlighted, these techniques could also be helpful to fight against some other formal mistakes, mostly related to cases of omission.

**Keywords:** Idioms, Retention of Form, Sequential Motivation, Spanish as a Foreign Language.

### [fr] Et pourquoi pas... “*con señales y pelos*” ? : clés de motivation séquentielle pour les expressions idiomatiques en espagnol LE

**Résumé.** Les expressions idiomatiques forment des séquences de mots qui s'avèrent souvent complexes et difficiles à mémoriser, surtout dans le cas d'un apprenant étranger. Ce travail se centrera sur certaines stratégies qui permettent d'éviter la simple étude par cœur et d'encourager chez l'étudiant d'espagnol, francophone dans ce cas-ci, un apprentissage phraseologique plus cognitif. Comme complément à une approche orientée sur la compréhension métaphorique de l'image littérale impliquée, il s'agit de partir du syntagme de l'expression pour y découvrir des clés motivationnelles justifiant certaines restrictions qui pèsent sur l'organisation de ses éléments constitutifs. De cette façon, l'élève pourra mieux comprendre ce qui motive l'ordre des composants à l'intérieur de la combinaison phraseologique et commettre moins d'erreurs de ce type dans la phase de production. Nous mettrons aussi l'accent sur l'utilité de ces techniques pour lutter contre d'autres erreurs formelles, notamment celles d'omission.

**Mots-clés:** Expressions idiomatiques, Mémorisation de la forme, Motivation séquentielle, Espagnol langue étrangère.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. ¿Cómo *motivar* el ordenamiento de los componentes fraseológicos? 3. ¿Cómo *motivar* la presencia de ciertos componentes fraseológicos? 4. A modo de conclusión. 5. Bibliografía.

**Cómo citar:** Detry, Florence (2020): “¿Y por qué no... *con señales y pelos*? : claves de motivación secuencial para las expresiones idiomáticas en ELE”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 161-169.

<sup>1</sup> Esta pregunta refleja una duda posible de un estudiante extranjero de español frente a la organización interna de los componentes de la expresión *contar con pelos y señales*.

<sup>2</sup> Departamento de Lenguas Extranjeras, Escuela Universitaria Mediterrani (Barcelona) y Escuela Universitaria Euroaula (Barcelona)  
florence.detry@mediterrani.com  
florence.detry@euroaula.com

## 1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), las expresiones idiomáticas (EI) de uso frecuente representan un elemento importante para garantizar en el alumno un desarrollo lingüístico y comunicativo progresivo y eficiente (Higuera García, 1997, 15; Andreou y Galantomos, 2008, 71; García Moreno, 2011, 21; Detry, 2015, 2). Le permitirán, por un lado, enriquecer en el nuevo idioma sus conocimientos y competencias (desde un punto de vista fraseológico y metafórico, pero también, entre otros, léxico, gramatical<sup>3</sup> y secuencial) y, por otro, sentirse más confiado a la hora de entender a las personas nativas y mantener una conversación fluida con ellas.

Por ello, es indispensable que el componente idiomático forme parte íntegra del programa de enseñanza de un idioma, de modo que el alumno pueda *concientizarse* poco a poco de su existencia en la LE (González Rey, 2019) y familiarizarse cuanto antes con su uso<sup>4</sup> en el aula (Irujo, 1986a, 240; Vázquez Fernández y Bueso Fernández, 1998, 731; Bolly, 2011, 89; Detry, 2014, 144), y eso a pesar de las numerosas dificultades que su complejidad interna implica:

Confronté au dilemme du caractère hybride des UP, en tant que, d'une part, structures pourvues d'éléments significatifs, et d'autre part, ensembles de mots associés à une structure qui leur donne un sens particulier, celui-ci peut se sentir dérouter si le traitement didactique à appliquer n'est pas le traitement adéquat. (González Rey, 2016, 153)

De hecho, el estudiante, en nuestro caso de español lengua extranjera (ELE), se verá enfrentado a unas secuencias de palabras, más o menos largas y complejas de entender literalmente (por ejemplo, *echar rayos y centellas*), cuyo sentido comunicativo, es decir, figurado (*estar enfadado*), no se reduce a la suma de los sentidos de sus elementos constitutivos (*echar+rayos+centellas*) ni al sentido directo de la imagen que forman (*¿Alguien que tira rayos y al mismo tiempo centellas?*)<sup>5</sup>. Además, su combinación peculiar de palabras y el grado de fijación que la rige plantearán muy a menudo un verdadero desafío memorístico para el alumno, no solo por el tipo y la cantidad de componentes involucrados, sino también por las reglas específicas de organización distribucional implicadas, tal como veremos de forma más detallada en este estudio. En la fase discursiva de producción, el respeto de estas normas es de suma importancia para que el locutor extranjero no tropiece con errores de construcción formal que podrían alterar su capacidad comunicativa.

Por lo tanto, no podemos negar que el aprendizaje y el buen uso de estas expresiones representen una serie de *retos* para el estudiante de una LE<sup>6</sup>. Sin embargo, debemos ser conscientes de que este aprendizaje se volverá aún más laborioso para él si las estudia de memoria, como si se trataran de secuencias aleatorias de palabras, con unas normas de construcción de carácter arbitrario y un sentido figurado atribuido de modo convencional (Boers y Lindstromberg, 2008, 18; Sánchez Rufat, 2013, 194). De ahí que, para evitar cualquier sensación de *arbitrariedad* frente al objeto de aprendizaje en la LE y fomentar con ello estrategias cognitivas útiles, sea imprescindible que el profesor, junto con el método de enseñanza, ayude al alumno a entender las diferentes *motivaciones* que puedan existir en la secuencia idiomática, tanto desde un punto de vista semántico como estructural. Para ello, se debe dar al aprendiz la oportunidad de centrarse en la secuencia literal, con el objetivo de encontrar no solo claves de comprensión metafórica que motiven el sentido figurado, sino también claves que expliquen la organización del sintagma.

En efecto, la buena comprensión del sintagma literal representa una etapa preliminar decisiva para que el estudiante entienda correctamente la imagen construida por esa combinación de palabras y pueda intentar descubrir su valor metafórico. De este modo, se centraría más en el aspecto icónico del sintagma y podría buscar de modo activo y participativo, o al menos intentarlo con la ayuda del docente, una relación motivada entre la representación literal y el sentido figurado que le corresponde, mediante una operación de deducción e interpretación (González Rey, 2010, 183). El restablecimiento de una posible motivación semántica y la visualización de la imagen literal que fomenta<sup>7</sup> representan estrategias memorísticas útiles para que el aprendiz no solo entienda y recuerde la dimensión literal en general, sino también la asocie de modo no arbitrario con el sentido figurado adecuado<sup>8</sup>; sin embargo, cabe precisar que este enfoque también tiene sus limitaciones (Boers y Lindstromberg, 2008, 36; Boers, Lindstromberg, Littlemore, Stengers y Eyckmans, 2008, 190; Boers, 2011, 245-246; Vasiljevic, 2011, 152; Detry, 2017, 334-336 y 341-342). La comprensión y la visualización de la dimensión icónico-literal no garantizarán siempre su memorización exacta, es decir, que el alumno sea capaz de recordar con precisión todas las piezas léxicas necesarias y el orden posicional correcto que se les debe aplicar. De hecho, si visualizamos (mentalmente o mediante un dibujo) la representación que

<sup>3</sup> Sobre la posibilidad de utilizar estas expresiones como herramienta de partida para enseñar estructuras gramaticales, véanse los estudios de Zyzik y Marqués Pascual (2012 y 2018) y de Marqués Pascual y Dubois (2015).

<sup>4</sup> Sobre la situación de la enseñanza de la fraseología en el contexto del español a finales del siglo pasado, refiérase a Penadés Martínez (1999) y Ruiz Gurillo (2000). Para un análisis más reciente sobre el tema, véase Penadés (2015, 241-260).

<sup>5</sup> Sobre una posible definición y una caracterización de estas expresiones, véanse, entre otros, Zuluaga (1980), Gross (1996), Corpas Pastor (1997), Ruiz Gurillo (1997 y 2001) y García-Page (2008).

<sup>6</sup> Sobre los grandes desafíos que cada etapa del aprendizaje de estas unidades implica, véase este trabajo aplicado al ELE (Detry, 2015).

<sup>7</sup> Esta visualización puede ser únicamente mental o basarse en un dibujo. En este ámbito y sobre los efectos mnemónicos del uso del dibujo, véase por ejemplo el estudio de Farsani, Moinzadeh y Tavakoli (2012).

<sup>8</sup> Para más detalles sobre esta perspectiva, refiérase, entre otros, a Irujo (1993), Boers (2000), Boers, Eyckmans y Stengers (2007), Skoufaki (2008), Vasiljevic (2011), Detry (2008, 2014 y 2015) y Sánchez Rufat (2013).

emana de un sintagma fraseológico, es probable que este proceso nos ayude a memorizar los conceptos generales que implica, pero no necesariamente su selección léxica exacta ( *echar sapos y culebras / \*echar ranas y serpientes*), ni la colocación correcta de sus componentes (*remover cielo y tierra / \*remover tierra y cielo*). Incluso, en ciertos casos, como iremos explicando, podríamos tener problemas a la hora de recordar la combinación literal en su integralidad (*hablar a voz en grito / \*hablar a voz / \*hablar en grito*).

Por esta razón, el trabajo alrededor del sintagma de la expresión debería ir más allá de una tarea basada en su faceta semántica e icónica. Así, el tratamiento de la dimensión literal de la nueva EI se podría aprovechar para llevar al alumno a entender mejor algunas de las reglas que rigen la construcción del sintagma que le sirve de base. Se le daría así la posibilidad de percibir en la expresión una motivación de tipo estructural, o sea, relacionada con la particularidad de la combinación de palabras. Esta perspectiva, que complementa los aportes del enfoque semántico-cognitivo, llevaría al aprendiz a desarrollar técnicas mnemotécnicas muy potentes que le permitirían evitar ciertos errores frecuentes a la hora de recuperar de la memoria, para su uso productivo, la secuencia fraseológica. Algunos de los errores principales en este aspecto suelen ser de sustitución (o desviación) léxica (*estar limpio de polvo y paja / \*estar limpio de barro y paja*), de inversión en el orden de los elementos fraseológicos (*\*estar limpio de paja y polvo*) o de omisión de un componente (*\*estar limpio de polvo*).

En este estudio, tomaremos principalmente como punto de partida las numerosas dificultades que plantea el sintagma fraseológico en lo que atañe a su organización secuencial o distribucional (casos de inversión y de omisión)<sup>9</sup>; veremos cómo el profesor de ELE podría ayudar al estudiante a encontrar en la combinación literal ciertas claves útiles para facilitar la memorización del orden de los componentes y, posteriormente, los efectos positivos que estas estrategias suelen tener en la fase de producción, en particular para contrarrestar los errores por omisión. Además, tal como comentaremos, esta perspectiva de trabajo abre la puerta a la posibilidad de establecer una red de correspondencias fraseológicas, dentro de la misma LE (con las expresiones sinónimas o las variantes), o bien en asociación con la lengua materna (LM) de los alumnos (en este caso, el francés).

## 2. ¿CÓMO MOTIVAR EL ORDENAMIENTO DE LOS COMPONENTES FRASEOLÓGICOS?

La combinación de un sintagma fraseológico no es un enunciado libre, ya que se encuentra sometida a restricciones que impiden ciertas transformaciones estructurales. Sus componentes se ven regidos a menudo por un grado de fijación bastante elevado en lo que se refiere, entre otros criterios, a su orden de aparición. Si para algunas expresiones se pueden admitir variaciones de este tipo en la combinatoria (*vestirse de pies a cabeza / vestirse de la cabeza a los pies; hacer de un grano de arena una montaña / hacer una montaña de un grano de arena*), en la mayoría de los casos estos cambios se deben rechazar (*contar con pelos y señales / \*contar con señales y pelos; no dejar ni a sol ni a sombra / \*no dejar ni a sombra ni a sol; etc.*)<sup>10</sup>. Por lo tanto, sería importante preguntarse en cada caso si esta fijación se podría justificar de alguna manera para motivar la organización interna de la combinación fraseológica y así luchar contra una supuesta arbitrariedad en este ámbito.

Para lograr este objetivo, por un lado, se intentará mostrar a los alumnos, en la medida de lo posible, que este orden responde en gran parte a las reglas de ordenamiento de las palabras en los enunciados que no son fijos en el idioma estudiado: así pues, debemos decir *bailar en la cuerda floja y ser una mosquita muerta* y no *\*bailar en la floja cuerda y \*ser una muerta mosquita*, siguiendo la regla general de posicionamiento del adjetivo o del participio en español. Por otro lado, se les podría explicar que esta fijación fraseológica se ve condicionada por la necesidad de construir un sintagma que implica un significado literal que ofrece un valor metafórico determinado: de ahí la importancia de no cambiar el orden de los componentes en expresiones como *empezar la casa por el tejado (\*empezar el tejado por la casa); hacer de una pulga un elefante (\*hacer de un elefante una pulga); ir de Guatemala a guatepeor (\*ir de guatepeor a Guatemala)*. Sin embargo, en numerosos casos, este argumento no será suficiente para justificar la organización secuencial de la nueva EI: ante *cerrar a cal y canto* o bien *echar sapos y culebras*, vemos que una inversión de los componentes no sería aceptable (*\*cerrar a canto y cal; \*echar culebras y sapos*), aunque este cambio no modificaría ni las características, ni el sentido literal, ni el valor figurado de la iconicidad que está en juego. Este tipo de arbitrariedad formal se hace aún más aguda cuando la expresión se articula alrededor de palabras sinónimas o muy cercanas semánticamente hablando, tal como se da con *echar rayos y centellas (\*echar centellas y rayos) y hacerlo de prisa y corriendo (\*hacerlo corriendo y de prisa)*.

Además, la organización interna de la nueva expresión puede resultar más o menos difícil de memorizar para el alumno extranjero según el grado de semejanza que ofrece su LM en este aspecto: por ejemplo, para una persona francófona<sup>11</sup>, expresiones como *remover cielo y tierra (remuer ciel et terre)* o *contra viento y marea (contre vents et marées)* o bien *llevarse como el perro y el gato (s'entendre comme chien et chat)* no plantearán mayores problemas

<sup>9</sup> Para más detalles sobre el tipo de motivación formal (de base fonológica) que concierne la selección léxica, refiérase, en el caso del inglés, a Boers y Lindstromberg, 2005 y 2009; Lindstromberg y Boers, 2008a/b; Boers, Lindstromberg y Eyckmans, 2014; Boers, Lindstromberg y Webb, 2014. Asimismo, en el caso del francés LE, véase Detry, 2017, 343-344.

<sup>10</sup> En efecto, en castellano, son pocas las expresiones que permiten este tipo de permutación en el orden distribucional. Véanse más ejemplos en García-Page (2001, 186-188) y en Mogorrón Huerta (2010, 138-139).

<sup>11</sup> Para más ejemplos contrastivos entre el francés y el español, véanse los estudios de Ozaeta Gálvez (1991 y 1992), así como el trabajo de enfoque didáctico de Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994).

de retención ya que el orden de sus elementos constitutivos es idéntico en los dos idiomas. También la combinación fraseológica puede resultar más fácil de memorizar, a pesar de posibles diferencias léxicas, si al menos existe una coincidencia en los dos idiomas en lo que atañe a la posición de un componente (*no tener ni pies ni cabeza / n'avoir ni queue ni tête*). Al contrario, la secuencia literal, aunque constituida por las mismas piezas léxicas en las dos lenguas, supondrá una dificultad añadida si el orden de estos componentes difiere: *a sangre y fuego (à feu et à sang)*; *tarde o temprano (tôt ou tard)*; *no producirle ni frío ni calor (ne faire ni chaud ni froid)*; etc. Finalmente, la falta total de similitudes entre los equivalentes en la LE y la LM, y consecuentemente la poca familiaridad del estudiante con la imagen fraseológica extranjera, dificultarán la memorización en general, incluyendo el ordenamiento del sintagma literal de la nueva expresión: *prometer el oro y el moro (\*prometer el moro y el oro) / promettre plus de beurre que de pain*.

Como acabamos de comentar, son frecuentes los casos en que el alumno puede percibir una sensación de arbitrariedad frente a la manera con la cual se combinan los elementos dentro del sintagma de la nueva EI; esta sensación perjudicará su capacidad de memorización, fomentando los errores de ordenamiento en el momento de la (re)producción fraseológica. Por ello, es imprescindible que el docente encuentre un modo de orientarlo hacia una justificación eficaz, mnemónicamente hablando, en este ámbito. A continuación, presentaremos diversas justificaciones que permiten respaldar una posible motivación secuencial de la EI, en el caso específico del español<sup>12</sup>. Como detallaremos, estas explicaciones pueden variar según las características de la estructura literal en juego y de los conceptos que implica:

- (1) El orden de la estructura fraseológica está regido por una cierta lógica o prioridad de percepción de los conceptos reflejados en la iconicidad construida; tal motivación puede adquirir diversas formas:
  - (1.1.) El elemento *contenedor* (que se percibe y se visualiza en primer lugar por ser externo) seguido del *contenido* (interno y tapado por el contenedor): *estar entregado en cuerpo y alma; de carne y hueso; defender a capa y espada*<sup>13</sup>; etc.
  - (1.2.) El elemento de mayor tamaño y/o fuerza va delante del otro (Benor y Levy, 2006, 239; Boers y Lindstromberg, 2008, 339-340), ya que se suele percibir primero lo que es más grande y/o más fuerte, como ilustran numerosas expresiones que hacen referencia a los animales: *dar gato por liebre; estar como el perro y el gato; jugar al gato y al ratón*; etc.
  - (1.3.) Lo que es más alto se sitúa en primer lugar, según el orden de percepción de las cosas que entran en nuestro campo de visión: *remover cielo y tierra; no saber si sube o baja; vestir de arriba abajo*; etc.
- (2) A menudo, la organización secuencial de los componentes fraseológicos refleja la combinación de un elemento con lo que le sirve de soporte a continuación<sup>14</sup>, tal como se produce en [*estar/encontrarse*] *entre la espada y la pared* y *ser como uña y carne*. Esta tendencia se hace aún más explícita en las expresiones donde este segundo componente (el soporte) se encuentra introducido por una preposición: *ir viento en popa; venir como anillo al dedo; estar con el puñal en el pecho; coger a alguien con las manos en la masa*; etc.
- (3) Por otra parte, la combinación fraseológica puede responder a una sucesión lógica de los acontecimientos en la realidad reflejada por la imagen literal:
  - (3.1.) Se trata de una lógica de tipo cronológico (Boers y Lindstromberg, 2008, 339) e incluso, en ciertos casos, de causa y efecto: *no entrar ni salir en algo* (primero se debe entrar en algún sitio para luego poder salir); *estar entre la vida y la muerte* (se vive y luego se muere); *hacer en un abrir y cerrar de ojos* (podemos cerrar lo que se ha abierto primero); etc.
  - (3.2.) Tal como lo proponen Benor y Levy (2006, 240), también hay que tener en cuenta aquí las imágenes literales que implican un orden que refleja una cierta escala, muchas veces de tipo numeral<sup>15</sup>: *de tres al cuarto, hacer en un dos por tres, da igual ocho que ochenta, ser uno de tantos*, etc.
- (4) La estructura literal de muchas expresiones expresa un contraste, con una imagen que va del concepto más positivo al más negativo<sup>16</sup>: *estar por encima del bien y del mal; ir de mal en peor; no temer ni a Dios ni al diablo; saberlo del derecho y del revés*; etc. Aquí podríamos incluir también las expresiones donde el concepto de luz/calor se antepone al de oscuridad/frío, como ocurre con *no tener más que el día y la noche* y *no dejar ni a sol ni a sombra*.

<sup>12</sup> Este enfoque, generalmente desarrollado en estudios enfocados hacia el idioma inglés (Cooper y Ross, 1975; Fenk-Oczlon, 1989; Benor y Levy, 2006; Boers y Lindstromberg, 2008), también se encuentra aplicado al caso específico del francés LE en este trabajo (Detry, 2017, 337-341).

<sup>13</sup> Encontramos un ejemplo equivalente en inglés: *cloak and dagger* (Boers y Lindstromberg, 2008, 339).

<sup>14</sup> En el caso del francés, constatamos una tendencia similar (Detry, 2017, 338-339), aunque para el inglés se podría resaltar el fenómeno contrario en ciertos binomios (Boers y Lindstromberg, 2008, 239) ya que el elemento que sirve de soporte (*ground/frame*) se encuentra en la primera posición: *bread and butter* o bien *milk and honey*.

<sup>15</sup> En el contexto del ELE y sobre los errores relacionados con los números en la fraseología, véase el estudio de García-Page (1995, 160), y sobre las variaciones en español al respecto, véase Mogorrón Huerta (2010, 120-121).

<sup>16</sup> Boers y Lindstromberg (2008, 350) constatan lo mismo en el caso del inglés LE. Sin embargo, no se debe olvidar que este criterio está relacionado con una percepción de tipo cultural y, por lo tanto, puede variar según la comunidad de locutores involucrada (Benor y Levy, 2006, 238).

- (5) El factor fonológico y/u ortográfico resulta a veces importante para justificar la organización interna del sintagma literal; por ejemplo, el ordenamiento de los elementos fraseológicos puede reposar en la repetición consecutiva de una misma letra, o bien en una posición inicial, como la *p* en *pagar los platos rotos* o la *e* en [*estar/encontrarse*] *entre la espada y la pared*, o bien incluso en una posición interna, como la *o* en *estar limpio de polvo y paja*; en ocasiones, esta repetición no implica un efecto sonoro ya que solo es ortográfica como es el caso en [*estar*] *como los chorros del oro*.
- (6) Finalmente, la métrica también se puede convertir aquí en un factor decisivo que ayudará a entender mejor el orden de los componentes fraseológicos; en este sentido, muchas expresiones suelen anteponer el vocablo más corto (Boers y Lindstromberg, 2008, 343): *aguantar carros y carretas*; *echar sapos y culebras*; *echar rayos y centellas*; *estar a las duras y a las maduras*; etc.

Sin embargo, se debe precisar que las diversas motivaciones que hemos explicado aquí solamente constituyen tendencias generales observables en numerosas expresiones españolas; esto significa que existen contraejemplos al respecto y que el docente los debe tener en cuenta<sup>17</sup>. Así pues, para ilustrar lo que acabamos de decir y sin pretensión de exhaustividad, podríamos citar estas expresiones: *estar atado de pies y manos* (contraria a la motivación de tipo 1.3., pero cumple con la 6); *matar dos pájaros de un tiro* (contraria a la motivación de tipo 3.2.); *hablar pestes y maravillas* (contraria a la motivación de tipo 4, aunque cumpliendo con la 6); *no producirle ni frío ni calor* (ídem); etc.

Además, en este ámbito, el profesor debe ser consciente de que el tipo de motivación secuencial a explotar con los alumnos dependerá de las peculiaridades de cada sintagma literal; por lo tanto, si existe una forma variante o sinónima de una expresión en la LE, ésta no ofrecerá necesariamente la posibilidad, o no implicará la necesidad, de una explicación de tipo estructural: por ejemplo, *hacer en un dos por tres* (motivación 3.2.) frente a *hacer en un santiamén*. Del mismo modo, dos formas variantes o sinónimas podrían presentar una motivación distribucional, ya sea similar (*vestirse de la cabeza a los pies*; *vestirse de arriba abajo*, motivación 1.3.) o diferente (*no saberse si sube o baja*, motivación 1.3.; *no ser ni carne ni pescado*, motivación 6).

Por otra parte, la organización de los componentes fraseológicos puede encontrar una justificación que va más allá de la LE. Como hemos comentado antes, se podría mirar si el equivalente fraseológico en la LM de los alumnos ofrece elementos conceptuales idénticos y si estos elementos se encuentran en una posición idéntica o no a la que ocupan los de la EI estudiada. Pero el docente puede dar un paso más, al interrogarse sobre el tipo de motivación secuencial que implican las expresiones en las dos lenguas. Obviamente esta motivación coincidirá si los equivalentes en los dos idiomas construyen una imagen idéntica: por ejemplo, *estar entregado en cuerpo y alma* / *être dévoué corps et âme* (motivación 1.1.) o bien *no temer ni a Dios ni al diablo* / *ne craindre ni Dieu ni diable* (motivaciones 4 y 6). Sin embargo, también puede ocurrir que dos imágenes fraseológicas más o menos distintas se basen en el mismo tipo de explicación distribucional, tal como se da con [*estar/encontrarse*] *entre la espada y la pared* / *être entre le marteau et l'enclume* (motivación 2, pero solo el sintagma español cumple con la motivación 5) o bien *de buenas a primeras* / *de but en blanc* (motivación 6). Por otra parte, los dos idiomas presentan a veces diferencias al respecto ya que la expresión de la LE puede ser la única que implica una de las motivaciones explicadas antes o viceversa: *echar rayos y centellas* (motivación 6 en español) / *se fâcher tout rouge* o bien *no saber ni jota* / *ne savoir ni A ni B* (motivación 3.2. en francés). Además, tal como hemos comentado, pueden existir contraejemplos a estas justificaciones y estos casos suelen darse también en la LM, incluso cuando las imágenes fraseológicas en los idiomas presentan algunas diferencias: *no tener ni pies ni cabeza* / *n'avoir ni queue ni tête* (en contra de la motivación de tipo 1.3.).

Finalmente, sobre el impacto memorístico implicado, sería imprescindible tener en cuenta las diferencias que existen entre las diversas justificaciones expuestas previamente. Algunas de las motivaciones enunciadas (las que van del 1 al 4) se relacionan más con la iconicidad y los conceptos que ofrece el sintagma literal y con una cierta lógica de tipo extralingüístico. En cambio, otras (como las dos últimas) ponen en juego criterios de orden más lingüístico, ya sea fonológico, ortográfico o métrico. Al respecto, cabe precisar que las que se basan en lo icónico-conceptual suelen ser percibidas por los estudiantes extranjeros como muy verosímiles, un hecho que ayudaría a estimular aún más su impacto mnemotécnico<sup>18</sup>. Por otro lado, se debe valorar también el efecto positivo que suele tener el factor fonológico en la memorización de las palabras, y en particular de las EI (entre otros, Boers y Lindstromberg, 2005; Lindstromberg y Boers, 2008a/b; Boers, Lindstromberg y Eyckmans, 2014; Boers *et al.*, 2014). Asimismo, es preciso resaltar la importancia mnemotécnica de las correspondencias estructurales con la LM del alumno, ya que permiten hacerle entender mejor la lógica de construcción de la nueva expresión y, en general, concienciarle de modo explícito sobre las similitudes y diferencias entre los dos idiomas<sup>19</sup>.

En todo caso, la explicación motivacional, si existe y si se quiere aprovechar al máximo su impacto memorístico, debe sobre todo parecer plausible y significativa para el propio aprendiz y adaptarse al máximo a su estilo cognitivo (Boers y Lindstromberg, 2008, 338). Por esta razón, el profesor deberá sopesar en cada caso la utilidad de recurrir a algunas de estas estrategias, sobre todo cuando se contempla en una expresión la posibilidad de diferentes explica-

<sup>17</sup> Hemos podido constatar el mismo fenómeno para el francés. Véanse contraejemplos en este idioma en Detry (2017, 340).

<sup>18</sup> Tal como lo han comprobado Boers y Lindstromberg (2008, 342) tras la realización de una prueba por parte de algunos estudiantes de inglés de nivel avanzado.

<sup>19</sup> El alumno tiende, de modo implícito, a comparar con su LM, pero no se debe olvidar que este tipo de comparación le puede llevar a errores por transferencia negativa si no recibe una orientación eficiente y explícita por parte del docente y/o del material didáctico al respecto (entre otros, Irujo, 1986b, 298 y Detry, 2008, 209).

ciones de tipo posicional: *ir de mal en peor* (motivaciones 4 y 6, y también motivación 4 en la LM con *aller de mal en pis*); *jugar al gato y al ratón* (motivaciones 1.2. y 6, idénticas en francés *jouer au chat et à la souris*); etc.

A continuación, como hemos anunciado, nos centraremos en el efecto colateral que este enfoque puede tener en lo que se refiere a otro tipo de problema formal que es muy frecuente en el momento de la producción de estas expresiones por parte de aprendices extranjeros. Se trata de la tendencia a producir combinaciones fraseológicas erróneas por recortes inadecuados.

### 3. ¿CÓMO MOTIVAR LA PRESENCIA DE CIERTOS COMPONENTES FRASEOLÓGICOS?

Como hemos visto, cada sintagma fraseológico forma una imagen literal construida a partir de una combinación particular de componentes cuyo ordenamiento y cuya elección responden a restricciones determinadas. Además, cada EI se articula alrededor de un número concreto de piezas constitutivas. Si algunas expresiones pueden resultar bastante cortas (con dos o tres componentes:  *echar flores*;  *dar la lata*;  *tomar el pelo*; etc.), otras, en cambio, son más bien complejas, en particular por el número elevado de elementos involucrados (*tener cara de no haber roto nunca un plato*; *estar como pez en el agua*; *hacer (algo) en menos de lo que canta un gallo*; etc.). Esta diferencia de longitud y complejidad también se da a menudo entre secuencias fraseológicas equivalentes desde un punto de vista semántico: (*hacer*) *en un santiamén*; (*hacer*) *en un dos por tres*; (*hacer*) *en un abrir y cerrar de ojos*.

En este caso, tampoco podemos olvidar que la cantidad de componentes de una expresión suele ser sometida a una fijación, con un cierto grado de variabilidad en este aspecto<sup>20</sup>. De hecho, existen expresiones que contienen uno o varios elementos de carácter facultativo, es decir, que aparecen o no en la combinación literal sin que esta variación modifique de modo sustancial el valor figurado: *caer por su (propio) peso*; *poner (de patitas) en la calle*; *estar como (para parar) un tren*; *dejarse la piel (a tiras)*; *hablar (hasta) por los codos*; etc.<sup>21</sup> No obstante, numerosos son también los casos de sintagmas fraseológicos que no admiten ningún recorte que modifique su imagen literal: *no tener ni pies ni cabeza* / *\*no tener ni pies* / *\*no tener ni cabeza*; *andar manga por hombro* / *\*andar manga* / *\*andar por hombro*; *andar con pies de plomo* / *\*andar con pies* / *\*andar con plomo*; etc. Esta inalterabilidad formal permite incluso a veces delimitar la frontera entre dos expresiones de sentido distinto, tal como vemos en estos ejemplos: *tener un lío* / *tener un lío de faldas*; *darle palo (a alguien)* / *no dar un palo al agua*<sup>22</sup>.

Por este motivo, no será siempre fácil para los alumnos extranjeros comprender lo que justifica la presencia de ciertos elementos en una EI, lo cual les podría llevar a aplicar recortes<sup>23</sup> en las expresiones más largas. Entenderán que, por motivos obvios de lógica semántica, no podrán decir *\*hacer oídos* en lugar de *hacer oídos sordos* o *\*caer en saco* en vez de *caer en saco roto* o bien *\*estar en un callejón* por *estar en un callejón sin salida*, pero será más difícil para ellos percibir lo que motiva la presencia de los componentes juzgados como más superfluos y/o redundantes para dar un sentido no literal a la imagen construida: por ejemplo, el elemento *todo* en *vivir a todo tren* (*\*vivir a tren*); *a voz* en *hablar a voz en grito* (*\*hablar en grito*); *paja* en *estar limpio de polvo y paja* (*\*estar limpio de polvo*); *canto* en el caso de *cerrar a cal y canto* (*\*cerrar a cal*); *capa* en *defender a capa y espada* (*\*defender a espada*); *carretas* en *aguantar carros y carretas* (*\*aguantar carros*); *tierra* en *remover cielo y tierra* (*\*remover cielo*); *cerrar* en *hacer en un abrir y cerrar de ojos* (*\*hacer en un abrir de ojos*); etc.

Además, esta sensación de arbitrariedad frente a la aparición de ciertos elementos de la nueva EI se verá más o menos reforzada en el alumno según el equivalente fraseológico en su LM y la imagen literal que ofrece: por ejemplo, para un alumno francófono, el carácter obvio que se desprende de la presencia de los componentes *de la cara* en la combinación literal *costar un ojo de la cara* no le llevará necesariamente a un recorte en la etapa de reproducción dado que la EI francesa se basa en una secuencia literal similar desde un punto de vista cuantitativo y semántico: *coûter les yeux de la tête*. Daremos otro ejemplo, esta vez relacionado con el francés LE y la expresión *mettre les pieds dans le plat*: el alumno de habla española sí en este caso podría tener tendencia a recortar (*\*mettre les pieds*), dejándose influir por la estructura de la expresión en su LM *meter la pata*. Vemos entonces que en este ámbito la fraseología de la LM de los estudiantes juega de nuevo un papel decisivo.

Por lo tanto, habría que preguntarse de qué manera se podría guiar a los alumnos hacia una percepción más motivada de la combinación literal, esta vez en lo que atañe a su extensión, sobre todo cuando ciertos componentes les puedan parecer prescindibles en la construcción de la imagen y en su interpretación metafórica. Si el caso lo permite, se podría recurrir a razones semánticas vinculadas con la etimología (como para las EI *cerrar a cal y canto*; *defender a capa y espada*; etc.) o con determinados efectos estilísticos: como el énfasis, mediante un juego necesario de repeticiones de elementos o bien de sentido similar o bien iguales (*aguantar carros y carretas*; *tener la guardia y*

<sup>20</sup> Sobre este tema y en el caso del español, véanse García-Page (2001, 182-186) y Mogorrón Huerta (2010, 140-143).

<sup>21</sup> Esta posibilidad de recorte se da mucho, entre otros casos, en los binomios, como *de prisa (y corriendo)*, *de golpe (y porrazo)*, *a gatas (y tatas)*, y en las expresiones con cuantificadores o intensificadores, como *tener (muy/bastante) mala uva*, *tener (mucho) mano izquierda*, *tener (muchas) tablas* (García-Page, 2001, 184).

<sup>22</sup> Además del caso particular de la partícula negativa que puede ser optativa en ciertas EI como (*no*) *llegar la sangre al río* o bien (*no*) *dar su brazo a torcer*; por ejemplo; incluso la presencia de esta partícula puede delimitar dos expresiones totalmente diferentes como en *vérsele el pelo* / *no vérsele el pelo* (García-Page, 2001, 180). Sobre los errores que los aprendices extranjeros cometen en relación con este tema, véase también García-Page (1995, 160).

<sup>23</sup> Recordemos que estos recortes, que son muy frecuentes en los locutores no nativos, provocan *errores por omisión* en la fase de producción en la LE. Véanse ejemplos en inglés en Ellis y Barkhuizen (2005) y en español García-Page (1995).

*custodia; echar rayos y centellas; traer a mal traer; etc.*), o incluso mediante una secuencia de carácter hiperbólico (*vivir a todo tren; poner toda la carne en el asador; remover cielo y tierra; etc.*).

Sin embargo, la reproducción de toda la combinación literal también puede implicar una motivación diferente. En muchas ocasiones, se podría respaldar la imposibilidad de recortes gracias a un argumento basado de nuevo en la no arbitrariedad del orden distribucional; así pues, en ciertas EI, si eliminamos un componente, por muy superfluo que parezca en la construcción del sentido figurativo, es el juego de contrastes sobre el cual se basa la organización del sintagma literal que estamos rompiendo: por ejemplo, tal como hemos visto antes de modo detallado, se puede tratar de la oposición de conceptos como el contenedor y el contenido (*defender a capa y espada / \*defender a espada*), lo alto y lo bajo (*remover cielo y tierra / \*remover cielo*), la luz y la oscuridad (*no dejar ni a sol ni a sombra / \*no dejar ni a sol*), etc.; también, puede ser un contraste de tipo métrico con el elemento más corto delante (*hablar a voz en grito / \*hablar en grito* o bien *aguantar carros y carretas / \*aguantar carros*). En otros casos, lo que se alteraría al recortar la EI sería la lógica o escala de sucesión que implica (*hacer en un abrir y cerrar de ojos / \*hacer en un abrir de ojos* o bien *hacer en un dos por tres / \*hacer en un dos*). Finalmente, un recorte inadecuado también podría perjudicar la riqueza del juego de repetición de sonidos y/o letras que ofrece a veces la combinación literal (*estar limpio de polvo y paja / \*estar limpio de paja* o bien *ser coser y cantar / \*ser cantar*).

Vemos entonces que, si el alumno logra encontrar una motivación que justifique el orden combinatorio del sintagma literal, este proceso podría tener repercusiones doblemente positivas en la fase de producción: le ayudaría a evitar, por un lado, ciertos errores formales debidos a una inversión de los componentes fraseológicos y, por otro, algunos errores causados por recortes inadecuados en la secuencia literal.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Frente a las EI y a las dificultades que su comprensión y memorización implican en una LE, hemos hecho hincapié en la necesidad de ofrecer al alumnado la posibilidad de aplicar estrategias específicas que le permitan entender aquello que *motiva* tanto su dimensión semántica como su estructura. Con este objetivo, hemos resaltado la importancia del tratamiento de la dimensión literal como punto de partida para que el estudiante descubra no solo claves de motivación semántica que expliquen la relación entre la imagen construida y el sentido figurado, sino también claves de motivación secuencial que justifiquen la organización interna del sintagma fraseológico. En este trabajo, nos hemos centrado en particular en este segundo aspecto, al mostrar cómo éste se puede aprovechar para que el ordenamiento de los componentes de ciertas EI españolas ya no se perciba por parte del estudiante como arbitrario y evitar así posibles errores de inversión. Hemos visto que, según las características de la expresión tratada, puede existir una variedad de pistas motivacionales basadas en diferentes factores (entre otros, la lógica perceptiva, la lógica de sucesión, la lógica de contrastes, la fonética y/u ortografía, la métrica). Como hemos explicado, estas pistas también se pueden utilizar a la hora de establecer correspondencias útiles, desde un punto de vista memorístico, entre expresiones, ya sea en el seno de la LE (con las formas sinónimas o las variantes) o en contraste con la LM del aprendiz (en nuestro caso, el francés). Finalmente, hemos destacado los problemas que plantea al alumno la reproducción de la combinación fraseológica completa y la utilidad que el enfoque presentado aquí también puede tener en este ámbito. Esperamos que este estudio contribuya, de algún modo, a orientar un poco más a los profesores de ELE sobre el modo de incentivar en la mente del alumno la activación de estrategias de aprendizaje adaptadas a los retos mnemotécnicos de la estructura fraseológica y a las posibles motivaciones secuenciales que esconde.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- Andreou, Georgia y Ioannis Galantomos (2008): "Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context", en *Porta Linguarum*, 9, 69-77. [https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL\\_numero9/5%20Georgia.pdf](https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero9/5%20Georgia.pdf) [consulta: 20 de enero de 2019].
- Benor, Sarah B. y Roger Levy (2006): "The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials", en *Language*, 82, 233-278. Doi: <http://dx.doi.org/10.1353/lan.2006.0077>.
- Boers, Frank (2000): "Metaphor awareness and vocabulary retention", en *Applied Linguistics*, XXI, 4, 553-571. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>.
- Boers, Frank (2011): "Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment", en *Review of Cognitive Linguistics*, IX, 1, 227-261. Doi: <http://dx.doi.org/10.1075/rcl.9.1.11boe>.
- Boers, Frank, June Eyckmans y Hélène Stengers (2007): "Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?", en *Language Teaching Research*, XI, 1, 43-62. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168806072460>.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2005): "Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration", en *System*, 33, 225-238. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.12.007>.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2008): "How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching", en *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1-61. Doi: <https://doi.org/10.1515/9783110199161.1.1>.

- Boers, Frank y Seth Lindstromberg (2009): *Optimizing a Lexical Approach To Instructed Second Language Acquisition*, Basingstoke, Palgrave Macmillan. Doi: <https://doi.org/10.1057/9780230245006>.
- Boers, Franck, Seth Lindstromberg, y June Eyckmans (2014): “Is alliteration mnemonic without awareness-raising? ”, en *Language Awareness*, XXIII, 4, 291-303. Doi: <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.774008>.
- Boers, Frank, Seth Lindstromberg, Jeannette Littlemore, H el ene Stengers y June Eyckmans (2008): “Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation”, en *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 189-216. Doi: <https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.189>.
- Boers, Franck, Seth Lindstromberg, y Stuart Webb (2014): “Further Evidence of the Comparative Memorability of Alliterative Expressions in Second Language Learning”, en *RELC Journal*, 45, 85-99. Doi: <https://doi.org/10.1177/0033688214522714>.
- Bolly, Catherine (2011): *Phras eologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- Cooper, William E. y John R. Ross (1975): “World order” en *Papers from the Parasession on Functionalism*, R. E. Grossman, L. James San y T. J. Vance (eds.), Chicago, Illinois, Chicago Linguistic Society, 63–111. <http://www-personal.umich.edu/~jlawler/haj/worldorder.pdf> [consulta: 3 de febrero de 2017].
- Corpas Pastor, Gloria (1997): *Manual de fraseología espa ola*, Madrid, Gredos.
- Detry, Florence (2008): “Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles?: Vers un apprentissage par l’image des expressions idiomatiques en langue étrangère”, *Synergies (Espagne)*, 1, 205-218.
- Detry, Florence (2014): “Image, image, quelle motivation renfermes-tu?: iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE”, *C dille: revista de estudios franceses*, 10, 143-160.
- Detry, Florence (2015): “Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE”, *Marcoele - Revista de didáctica espa ol lengua extranjera*, 21, 1-18.
- Detry, Florence (2017): “Les expressions idiomatiques en FLE: stratégies de m morisation et motivation structurelle”, en *Anales de filología francesa*, 25, 331-348.
- Ellis, Rod y Gary Barkhuizen (2005): *Analysing learner language*, Oxford, Oxford University Press.
- Farsani, Hussein Muhammadi, Ahmad Moizadeh, y Mansoor Tavakoli (2012): “Mnemonic effectiveness of CL-motivated picture-elucidation tasks in foreign learners’ acquisition of English phrasal verbs”, en *Theory and Practice in Language Studies*, II, 3, 498-509. Doi: <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.3.498-509>.
- Fenk-Oczlon, Gertraud (1989): “Word frequency and word order in freezes”, en *Linguistics*, 27, 517-556. Doi : <http://dx.doi.org/10.1515/ling.1989.27.3.517>.
- García Moreno, Elena María (2011): “The role of etymology in the teaching of idioms related to colours in an L2”, en *Porta Linguarum*, 16, 19-32. [https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL\\_numero16/ELENA%20MARIA.pdf](https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero16/ELENA%20MARIA.pdf) [consulta: 6 de mayo de 2018].
- García-Page Sánchez, Mario (1995): “Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones”, en *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995)*, F. J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda y E. Prado Ib n (coords.), León, ASELE, 155-162. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0154.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0154.pdf) [consulta: 3 de noviembre de 2018].
- García-Page Sánchez, Mario (2001): “ Son las expresiones fijas expresiones fijas?”, en *Moenia: Revista lucense de ling stica y literatura*, 7, 165-196.
- García-Page Sánchez, Mario (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona, Anthropos.
- González-Rey, María Isabel (2010): “L’opacité dans les expressions idiomatiques: un écart   la norme ou un échec de l’esprit?”, en *Opacidad, idiomacit , traducción. Encuentros mediterr neos*, P. Huerta Mogorrón y S. Mejri (eds.), Alicante, Universidad de Alicante, 179-196.
- González-Rey, María Isabel (2016): “Quels rapports entre grammaire des constructions et phras eologie en didactique des langues vivantes ?”, en *Cahiers de lexicologie, Phras eologie et linguistique appliquée*, 108, 1, 147-160. Doi: <http://dx.doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-06281-3.p.0147>.
- González-Rey, María Isabel (2019): “Le processus de conscientisation dans la phras odidactique d’une L2”, en *Repères DoRiF*, 18 (Phras odidactique: de la conscience   la compétence), Roma, DoRiF Université. [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?id=424](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=424) [consulta: 2 de septiembre de 2019].
- Gross, Gaston (1996): *Les expressions fig es en français, noms composés et autres locutions*, Paris-Gap, Ophrys.
- Higuera García, Marta (1997): “La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros”, *Frecuencia-L*, 6, 15-18.
- Irujo, Suzanne (1986a): “A piece of cake: learning and teaching idioms”, en *ELT Journal*, XL, 3, 236-242. Doi: <https://doi.org/10.1093/elt/40.3.236>.
- Irujo, Suzanne (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. Doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3586545>.
- Irujo, Suzanne (1993): “Steering clear : avoidance in the production of idioms”, en *IRAL*, XXXI, 3, 205-220. Doi: <https://doi.org/10.1515/iral.1993.31.3.205>.

- Lindstromberg, Seth y Frank Boers (2008a): "The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks", en *Applied Linguistics*, 29, 200-222. Doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amn007>.
- Lindstromberg, Seth y Frank Boers (2008b): "Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance", en *System*, 36, 423-426. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2008.01.002>.
- Marqués-Pascual, Laura y Stefan Dubois (2015): "Ser y estar son pan comido: la enseñanza de la gramática mediante expresiones idiomáticas", en *Filología y Lingüística*, 41(extraordinario), 219-235. Doi: [Http://dx.doi.org/ 10.15517/rfl.v41i1.23752](http://dx.doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23752).
- Mogorrón Huerta, Pedro (2010): "Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles", en *Linguisticae Investigaciones*, 33, 1, 86-151. Doi: <http://dx.doi.org/10.1075/li.33.1.05mog>.
- Ozaeta Gálvez, María Rosario (1991): "La traducción des locutions et des expressions idiomatiques", en *Cuadernos de Filología Francesa*, 5, 199-218.
- Ozaeta Gálvez, María Rosario (1992): "Algunos aspectos de la equivalencia idiomática en francés y en castellano", en *Epos*, 8, 329-351.
- Penadés Martínez, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2015): "La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE", en *Fraseología, didáctica y traducción*, en P. Huerta Mogorrón y F. Navarro Domínguez (eds.), Alemania, Peter Lang, 241-260.
- Ruiz Gurillo, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", en *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, M. J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), Valencia, Universitat de Valencia, 259-276.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco Libros.
- Sánchez Rufat, Anna (2013): "El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos", en *Lenguaje, literatura y cognición*, M. L. Calero Vaquera y M. A. Hermosilla Álvarez (eds.), Córdoba, Universidad de Córdoba, 189-199.
- Sevilla Muñoz, Julia y Antonio González Rodríguez (1994): "La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)", en *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, 171-182.
- Skoufaki, Sophia (2008): "Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods", en *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 101-132. Doi: [http://dx.doi.org/ 10.1515/9783110199161.2.101](http://dx.doi.org/10.1515/9783110199161.2.101).
- Valsiljevic, Zorana (2011): "Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers", en *The Journal of Asia TEFL*, VIII, 3, 135-160.
- Vázquez Fernández, Ruth e Isabel Bueso Fernández (1998): "¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las expresiones fijas? Práctica en el aula", en *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*, M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y T. E. Jiménez Juliá (coords.), Santiago de Compostela, ASELE, 727-734. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892240> [consulta: 30 de octubre de 2018].
- Zuluaga, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Peter D. Lang.
- Zyzik, Eve y Marqués-Pascual, Laura (2012): "Spanish differential object marking: An empirical study of implicit and explicit instruction", en *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 5, 387-421. Doi: <http://dx.doi.org/10.1515/shll-2012-1135>.
- Zyzik, Eve y Marqués-Pascual, Laura (2018): "Practice with formulaic sequences: Can it promote the incidental learning of grammar?" en *Practice in Second Language Learning*, C. Jones (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 55-78. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/9781316443118.005>.

