

La adquisición fraseológica cognitiva de las locuciones verbales somáticas en español por estudiantes rusos

Pablo Ramírez Rodríguez
RUDN University (Rusia) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.80561>

Enviado: 17 de febrero de 2022 • Aceptado: 20 de septiembre de 2022:

ES Resumen: Los estudios sobre la adquisición de una lengua extranjera (LE) nos indican que la manera humana de apropiarse del léxico es parecida a la de la lengua materna (LM), aunque este presente características propias. En el marco de la fraseología, las unidades fraseológicas (UFS) en español presentan una clara diferencia en la interfaz semántica en comparación con el de las correspondientes en ruso. Para llevar a cabo el presente estudio se seleccionan a 20 estudiantes universitarios rusos con perfil lingüístico que aprenden español como L2 con el fin de analizar la manera en la que adquieren las UFS en contexto. Asimismo, se proponen los mapas conceptuales como un tipo de actividad cognitiva para la enseñanza de las UFS en ELE, concretamente de las locuciones verbales somáticas (LVS) de cara a facilitar el proceso de adquisición fraseológica, así como su memorización.

Palabras clave: UFS, locuciones verbales somáticas, ELE, adquisición en L2, competencia fraseológica.

ENG The cognitive phraseological acquisition of somatic verbal phrases in Spanish by Russian students

Abstract: Studies on foreign language acquisition indicate that the human way of appropriating the lexicon is similar to that of the mother tongue, although it has its characteristics. In the framework of phraseology, the phraseological units in Spanish present a clear difference in the semantic interface compared to that of the corresponding ones in Russian. To carry out this study, 20 Russian university students with a linguistic profile who learn Spanish as L2 are selected to analyze how they acquire the phraseological units in context. Likewise, conceptual maps are proposed as a type of cognitive activity for teaching phraseology in ELE, specifically somatic verbal locutions to facilitate the phraseological acquisition process, as well as its memorization.

Keywords: phraseological units, somatic verbal locutions, ELE, L2 acquisition, phraseological competence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Importancia de la cognición en la fraseología. 2.2. La enseñanza de las UFS con base cognitiva en ELE. 2.3. La imagen mental fraseológica del cuerpo humano. 3. Metodología. 3.1. Objetivo, muestra e instrumento. 3.2. Análisis y recogida de datos. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ramírez Rodríguez, P. (2024). La adquisición fraseológica cognitiva de las locuciones verbales somáticas en español por estudiantes rusos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 98 (2024). 263-273. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.80561>

1. Introducción

Según Ruiz Gurillo (2001), las investigaciones aplicadas a los postulados de la semántica cognitiva han aumentado de forma considerable en los últimos años. Además, como se ha manifestado en numerosos trabajos de Villanueva y Navarro (1997), y grupos de investigación (PETRA, PACTE, GIAPEL), el cognitivismo ha demostrado y demuestra ser un método totalmente apto en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (L2). Por otro lado, en el campo de la fraseología, la enseñanza de las unidades fraseológicas (UFS) también ha sido motivo de estudio, despertando el interés de varios investigadores (Ruiz Gurillo, 2000; García Muruais, 1998; Penadés, 1999). Prueba de ello son las numerosas investigaciones que han dado como fruto múltiples proposiciones metodológicas y didácticas sobre cómo enseñar estas unidades léxicas complejas dotadas de cierto grado de fijación e idiomática.

El cognitivismo como corriente psicológica del lenguaje, sin duda, está presente en todas las vertientes de la adquisición del conocimiento (Zheng, 2021). Por ello, partiendo de tal premisa, sería lógico pensar que dicha corriente se podría también aplicar al estudio de la adquisición fraseológica mediante la Gramática Cognitiva (GC). Esta gramática de enfoque cognitivista constituye el puente que enlaza la fraseología y el cognitivismo, analizando aspectos determinados en el aprendizaje de una L2, como su idiomática o la adquisición del lenguaje figurado (metáforas y metonimias). Por esta razón la fraseología desde el punto de vista cognitivo podría suponer una aportación favorable al estudio de la enseñanza de una L2 (Gibbs, 1996).

La lingüística cognitiva juega un papel decisivo en el estudio de las UFS, ya que mediante los mecanismos figurativos del lenguaje se puede indagar acerca de las propiedades que caracterizan estas unidades: aparición, fijación e idiomática. Sin embargo, encontrar correspondencias fraseológicas en otra lengua no siempre es tarea fácil. Según varios autores (Molina Plaza, 2008; Corpas, 2000), la equivalencia fraseológica se ha considerado, tradicionalmente, una tarea difícil e incluso, a veces, imposible de traducir a otra lengua debido a la falta de comprobación empírica y a la carencia de equivalencia pragmática. De este modo, el estudio fraseológico y cognitivo permite dar cuenta de la aparición, creación y fijación de combinaciones fijas de palabras a través de los mecanismos figurativos, en concreto, de la metáfora y la metonimia (Lakoff y Johnson, 1980; Cuenca y Hilferty, 2013).

Las distintas partes del cuerpo que conforman al ser humano sirven para hacer comprender aspectos relacionados tanto con el entorno que le rodea como con el espacio y el tiempo. Según Lakoff y Johnson (1980), el cuerpo humano es una de las fuentes de conceptualización más productivas. Estas conceptualizaciones se reflejan en la lengua, concretamente en forma de expresiones lingüísticas comúnmente conocidas como somatismos (Olza, 2011a). En este artículo se estudia la fraseología somática del español a partir del análisis de algunas locuciones verbales somáticas (LVS) con el objetivo de determinar los principales procedimientos semánticos que generan este tipo de formaciones lingüísticas, así como dar cuenta de cómo la mente concibe el entorno de los conceptos que se categorizan mediante dicha parte del cuerpo. Las LVS son el ejemplo perfecto de la imbricación entre fraseología y lingüística cognitiva, ya que los hechos físicos del cuerpo humano pueden posibilitar la motivación o creación de significados figurados.

La creciente preocupación en las últimas décadas por aplicar una metodología en el proceso de aprendizaje de las UFS ha dado lugar a diferentes propuestas. Varios autores (Cabezas, 2002; Fernández Prieto, 2005, entre otros) señalan la necesidad de contar con recursos electrónicos indispensables (diccionarios y corpus) de cara a mejorar el proceso de aprendizaje. Además, Castillo Carballo (2003) y Mieder (2007) destacan la importancia del componente cultural para la adquisición de las UFS, mientras que Pérez Bernal (2004) y Recio Ariza (2011) advierten de la importancia del valor metafórico de las UFS para su reconocimiento y adquisición. En este sentido, siendo conscientes de que las UFS son combinaciones fijas de palabras que muestran un alto grado de fijación tanto en su forma como en su significado, este tipo de unidades complican el proceso de comprensión en una L2 (Penadés, 1999; Rodríguez, 2023b). Si analizamos la locución verbal de carácter coloquial «costar un ojo de la cara» y la traducimos al ruso literal, seguramente produciríamos una frase carente de sentido. Esto se debe a que el significado de la locución en su conjunto no se deduce de la suma de los significados de los constituyentes que la forman (García-Page, 2008).

Mediante el análisis cognitivo de las UFS, en este trabajo se presenta un estudio sobre las LVS de partes del cuerpo a fin de determinar los procesos que generan estas unidades, así como advertir de las diferentes formas de categorizar la realidad. Así pues, se destaca el carácter interdisciplinar que caracteriza a la fraseología como disciplina, lo que permite llevar a cabo estudios en los cuales se imbrica con otra disciplina, como es el caso de la lingüística cognitiva. Este estudio presenta una propuesta para introducir el concepto y el uso de este tipo de unidades lingüísticas en el programa de aprendizaje de cualquier L2, prestando especial atención a las ventajas que ofrece la aplicación de las teorías de la semántica cognitiva al proceso de reconocimiento y comprensión de estas unidades.

García Muruais (1998) señala que la enseñanza de las UFS es una de las tareas más difíciles en el aprendizaje, ya que el alumno debe captar los significados, connotaciones y contextos de uso en los que estas unidades se insertan. Por otro lado, el escaso tratamiento de las UFS en los manuales de ELE ha generado una proliferación de propuestas metodológicas y didácticas sobre el proceso de aprendizaje de este tipo de expresiones. Por ello, en este trabajo se pone de manifiesto la necesidad de incluir las UFS en el proceso de adquisición en el aula de ELE, puesto que es una parcela lingüística que se debe conocer para poder adquirir competencia en ella.

2. Marco teórico

Es cierto que el estatus del léxico ha sufrido en los últimos años un cambio sustancial en lo referente a las teorías de adquisición de L2. No hace tanto tiempo, la enseñanza del léxico se encontraba relegada a un segundo plano, desentendida totalmente en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, gracias a las actuales aportaciones de la lingüística de corpus y de la semántica léxica, el léxico como componente lingüístico ha pasado a ocupar un lugar central en las teorías de adquisición de L2. Estos estudios, en su mayoría procedentes del análisis de corpus lingüísticos, se enfocan en la frecuencia de aparición de las palabras en el lexicón mental de los hablantes nativos. Gracias a estos estudios, Erman y Warren (2000) llegaron a la conclusión de que el 50 % del discurso nativo lo componen expresiones prefabricadas.

Esta hipótesis descansa en el principio de idiomática, que establece que gran parte de la producción del lenguaje se fundamenta en la recuperación en la memoria de bloques prefabricados, caracterizados por la coaparición frecuente e identificados como naturales por el oído nativo. Asimismo, se reconoce la

interdependencia entre la gramática y el léxico, y con ello surge el concepto de sintaxis como fenómeno que se adquiere a partir del uso de segmentos memorizados (Tomasello, 2003). En este contexto nacen las UFS (locuciones, colocaciones y enunciados fraseológicos) como unidades integradas en el concreto de segmentos memorizados, caracterizadas por su heterogeneidad en el discurso. Junto con esta gran diversidad de combinaciones léxicas surgen nuevos enfoques relacionados con la promoción de la enseñanza de estas unidades léxicas prefabricadas de cara a introducir al aprendiz en el estudio de las expresiones idiomáticas y alcanzar una producción nativa.

Las denominadas UFS pertenecen a una disciplina especial de la lingüística dedicada al comportamiento y al estudio de las normas que rigen las múltiples combinaciones de palabras que juntas forman una unidad léxica y sintáctica (pluriverbalidad). Dichas unidades no pueden descomponerse, pues dependen de un contexto el cual les dota de sentido. Así, dado que se trata de combinaciones fijas, y prácticamente inalterables, resulta casi imposible manipular el orden de las palabras. En este sentido, si analizamos la expresión «dar gato por liebre», sería inadmisibles decir «dar liebre por gato». Esto es lo que se denomina estabilidad o fijación fraseológica.

Además, es el uso del sentido metafórico de las UFS lo que enriquece a la fraseología, dotándola de un sentido figurado, que a menudo dista del sentido literal (idiomaticidad). Pues, «pelar la pava», por ejemplo, no hace precisamente referencia al animal ni a la acción de cortar. En este caso, la expresión ha sufrido un proceso de metaforización durante el cual el significado final se ha visto modificado, dando lugar a una segunda acepción. Esta transformación semántica se relaciona con los procesos cognitivos que juegan un papel esencial a la hora de descifrar el significado de las UFS. En general, se trata del conjunto de expresiones peculiares de una lengua que, sin duda, resulta atractivo al público extranjero, debido a su imposibilidad de deducción palabra por palabra.

Este trabajo presenta una propuesta de enseñanza centrada en la aplicación de las teorías cognitivas en la enseñanza de las UFS de carácter universal en la L2. No obstante, se defiende un método transversal en el que las expresiones idiomáticas estén presentes desde estadios iniciales de aprendizaje de una lengua, pues, según Navarro (2003), es posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya combinaciones desde el nivel inicial. Además, se aboga por una enseñanza de las UFS acompañada no solo de su significado, sino también de información gramatical y pragmática que facilite su aprendizaje y comprensión en su correspondiente apartado léxico-semántico (partes del cuerpo), así como aportar información sobre el proceso cognitivo con el fin de que el hablante pueda establecer relaciones conceptuales entre su lengua materna y la adquirida y reconocer las diferencias culturales propias de la L2.

2.1. Importancia de la cognición en la fraseología

Los postulados y teorías de la semántica cognitiva son los responsables de iluminar el estudio de la fraseología (Ruiz Gurillo, 2001), ya que permiten dar cuenta del origen de la idiomatización y de otros aspectos cognitivos responsables del origen de las UFS (como la fijación, por ejemplo). Asimismo, otros estudios centrados en la fraseología de enfoque cognitivista señalan que la cognición permite entender las UFS como parte de un sistema provisto de reglas generales universales (Fillmore, 1985; Iñesta y Pamies, 2002; Rodríguez, 2023a). Esto no solo hace posible comprender el proceso de idiomatización durante la creación de nuevas UFS, sino también clasificarlas según sus orígenes metafóricos o metonímicos.

Según resultados de investigaciones sobre semántica cognitiva se ha demostrado que buena parte de las expresiones idiomáticas empleadas para categorizar los sentimientos presentan un carácter universal (Arousque, 2010). Prueba de ellos son los numerosos ejemplos que comparten el español y el ruso, como en las locuciones verbales que conceptualizan la ira: hervirle a uno la sangre en español y en ruso literal «кровь кипит», o irse de la lengua en español y en ruso «сорваться с языка». Estos ejemplos demuestran la eficacia del lenguaje figurado que subyace en las UFS como herramienta recurrente en el proceso de enseñanza de una L2 (Rodríguez, 2022).

Ilustrando lo anteriormente expuesto, uno de los grupos de UFS que más se ajusta al proceso de categorización universal según los trabajos de Mellado Blanco (2004), son los somatismos o unidades complejas caracterizadas por incluir nombres de partes del cuerpo humano o animal. Estas investigaciones, tanto en español como en otras lenguas, muestran una generalizada existencia de metáforas relacionadas con el cuerpo humano, debido a que, en palabras Lakoff y Johnson (1986), la base experiencial de nuestro pensamiento cognitivista es corporal.

2.2. La enseñanza de las UFS con base cognitiva en ELE

En el presente la adquisición de competencia fraseológica es vital para los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) con el fin de convertirse en alumnos competentes. Por otra parte, es cierto que las recientes investigaciones en materia de adquisición de las UFS están abriendo nuevas perspectivas acerca de los modelos de enseñanza de estas unidades (Baralo 1997). Por ello, la metodología de enseñanza al respecto debe adecuarse al tipo de unidades lingüísticas y al proceso de adquisición y memorización. En este sentido, los mapas conceptuales, herramientas válidas como se ha demostrado en otras áreas de la lingüística (Tamayo, 2006), suponen una nueva técnica en la enseñanza de las UFS (Barrios Rodríguez, 2017). Gracias a ellos, durante el proceso de aprendizaje no solo se añan factores como la colaboración o la motivación, sino también la creatividad, ya que parten del significado para llegar a la forma, estableciendo relaciones con otras unidades.

Por otro lado, teniendo en cuenta el papel de la memoria en la adquisición del léxico y de estructuras más complejas (UFS), y siguiendo los trabajos de Gibbs (1996) sobre psicología cognitiva, apoyamos la teoría de que el aprendizaje debe reunir tres fases: pensamiento, acción y emoción. Esto es debido a que, desde una perspectiva neuropsicológica, a la vez que aprendemos nuevos conceptos hacemos asociaciones entre ellos de cara a clasificarlos y distinguirlos entre sí. Por esta razón, todo aprendizaje implica cierto dinamismo y transformación en el cerebro, destacando el papel de la memoria, que se consolida mediante la repetición y actualización de lo aprendido.

Los mapas conceptuales sirven para visualizar la información en forma de esquema jerárquico, de manera que facilita la comprensión de planteamientos complejos con el fin de organizar y expresar todo tipo de conceptos que forman el pensamiento. Si aplicamos esto al campo de la enseñanza de las UFS, los mapas conceptuales pueden convertirse en un rentable método didáctico para los estudiantes (Rodríguez, 2023c). Desde una perspectiva didáctica de las lenguas, cuando los estudiantes aprenden el vocabulario de una L2 deben llegar al significado completo de las palabras, por lo que es de gran ayuda recurrir a los mapas conceptuales para lograr una visión íntegra. Estos mapas conceptuales usan una técnica específica basada en la jerarquización de significados y en las relaciones entre conceptos.

El cerebro humano es el responsable de la creación de significados a través de procesos cognitivos y de la producción de lenguaje. Durante la niñez empezamos a descubrir patrones regulares a nuestro alrededor y los vamos asociando a palabras que los identifican. Con el paso del tiempo, acumulamos una red de conceptos y vamos añadiendo otros nuevos junto con las palabras. De un modo similar pone en acción el estudiante de L2 la elaboración de un mapa conceptual que activa sus pensamientos (Ontoria Peña, 2011).

En definitiva, la adquisición de las UFS por parte del estudiante se traduce en una mayor competencia comunicativa. Por ello, es fundamental reconocer la importancia de incluir en el programa de ELE la enseñanza de estas unidades idiomáticas, así como su relación con el uso de estrategias y actividades, como son los mapas conceptuales. Esta perspectiva cognitiva sobre la adquisición de conceptos constituye una estrategia exclusiva para la enseñanza de las UFS, puesto que los mapas conceptuales ofrecen la posibilidad de poner en relación unidades diversas en una misma actividad.

2.3. La imagen mental fraseológica del cuerpo humano

Las definiciones sobre imagen mental hasta día de hoy varían según el grado de especificación y alcance del concepto. En palabras de Lakoff (1987), por imagen mental entendemos la imagen que somos capaces de generar en nuestra mente en ausencia de un estímulo sensorial. En otras palabras, la imagen mental es un cuadro mental cuyo origen se remonta a una experiencia sensorial (Johnson, 1987), es decir, la manera en que concebimos mentalmente una determinada situación y que tiene consecuencias directas para la elección de una estructura gramatical (Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 1987). En este sentido, la imagen mental en ausencia de estímulo refleja la interacción del hombre con su entorno natural y cultural (Kövecses y Szabo, 1996; Gibbs, 1990). Llevándolo al ámbito del análisis de las UFS y al enfoque cognitivista, se desprende la hipótesis de que las imágenes mentales poseen cierto carácter visual y que incluso, a veces, se pueden asociar a una experiencia determinada. Por este motivo, a través de las imágenes se puede analizar el significado idiomático que entrañan las UFS.

Asimismo, el estudio de las UFS de las partes del cuerpo humano viene motivado por el carácter referencial unívoco de los componentes semánticos que lo forman. De esta manera, es posible establecer una base referencial objetiva de cara al estudio contrastivo fraseológico español-ruso. En otras palabras, se parte del mismo cuerpo humano en ambas lenguas, es decir, de componentes léxicos con correlativos referenciales invariables. Sin embargo, la objetividad no se muestra en su totalidad, ya que, al tratarse de dos idiomas diferentes, románico y eslavo, hay formas de designar partes del cuerpo que no coinciden en contenido semántico. En ruso, por ejemplo, existe la expresión «принимать близко к сердцу» (lit. tomarse algo cerca del corazón), mientras que en español su homólogo sería «tomarse algo a pecho». Ambas proposiciones se entienden como tomarse algo en serio, aunque se expresen con lexemas diferentes.

Con respecto al correlato referencial, este tiene especial importancia en el estudio de una L2, ya que podría explicar su vinculación con la experiencia. A modo de ejemplo se puede decir que la cabeza se emplea, entre otras cosas, para pensar, y en este sentido aparece el lexema cabeza en gran parte de las UFS. Sin embargo, por extensión metafórica o metonímica, llega a adquirir otros significados, como el de «intentar retener algo». Así ocurre con la locución verbal «metérsele algo en la cabeza», cuyo correlato ruso podría ser «вбить себе в голову» o «hincarse algo en la cabeza».

En teoría, se parte de la hipótesis de que los actos corporales son los responsables de propiciar la creación de imágenes mentales, que han experimentado un proceso de verbalización, llegando a cristalizarse en UF con el tiempo. Además, es muy posible encontrar casos de UFS en los que la imagen evoca un gesto corporal. Esto tiene su base en la experiencia del hombre con su entorno. Las locuciones verbales somáticas que mostramos a continuación tienen una doble interpretación. Por un lado, las imágenes describen un estado de cosas: por otro lado, se trata de imágenes donde la descripción se asocia con una interpretación cuyo origen está en ciertos comportamientos arraigados en la comunidad.

Si analizamos las siguientes expresiones rusas «держат язык за зубами» (lit. mantener la lengua tras los dientes: morderse la lengua), «говорить сквозь зубы» (lit. hablar a través de los dientes: hablar a regañadientes) y «заговаривать зубы» (lit. empezar a hablar los dientes: cambiar de tema de conversación), apreciamos la existencia de una relación entre un gesto y la acción sobre el cuerpo, como en el caso de morderse la lengua por no hablar o el ruido que hacemos con los dientes ante una situación incómoda. De todo esto

se desprende la capacidad del hablante de asociar gestos con contenidos semánticos con base cognitiva inicial, facilitando a su vez la motivación de las UFS.

3. Metodología

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001[2002]), la competencia lingüística permite al hablante actuar directamente sobre los elementos microtextuales, tanto de forma oral como escrita. Atendiendo al componente léxico, los estudios enfocados en la lingüística cognitiva demuestran que el aprendizaje de las palabras se establece mediante asociaciones semánticas basadas en el significado y en asociaciones formales (Talmy, 2003). De este modo, surge la necesidad de desarrollar una metodología de enseñanza de enfoque cognitivo.

En este contexto, los mapas conceptuales en programas educativos han resultado ser de gran eficacia, considerados una herramienta muy propicia para un aprendizaje notorio (Ausubel, 1963). En el campo de ELE los mapas conceptuales sirven como herramientas de creación y activación del conocimiento para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Asimismo, el mapa conceptual se basa simplemente en una adecuada organización de los conceptos, es decir, las estructuras cerebrales se organizan de modo que los conceptos de nivel más inclusivos y generales subordinan otros más específicos.

En este sentido, se puede afirmar que los mapas conceptuales como actividad de enseñanza facilitan al estudiante la actualización de conceptos y palabras. Además, al tratarse de herramientas visuales y gráficas, el estudiante expresa su creatividad, aportándole autonomía y ofreciéndole una estrategia de memorización.

Con el fin de ejemplificar la clasificación de las UFS según la semántica en el proceso de enseñanza del español como L2 a estudiantes rusos, nos servimos de un conjunto reducido de locuciones verbales somáticas que contienen las palabras corazón, ojo, mano, boca y cabeza, ya que, según Olza Moreno (2011b), constituyen unos de los lexemas somáticos más productivos en español y en otras lenguas. Asimismo, con este estudio se pretende mostrar el rendimiento del carácter universal de la metáfora para una mayor comprensión del contenido y sentido de las UFS.

3.1. Objetivo, muestra e instrumento

Como parte del análisis textual cognitivo, en este trabajo se aporta un método de trabajo empírico, basado en la elaboración de mapas conceptuales como herramienta válida para el aprendizaje de las LVS en una L2, en este caso del español desde el punto de vista de estudiantes rusos. La actividad propuesta, aunque se pueda adaptar según las exigencias del alumnado de ELE, se centra en el análisis textual, presentando varias aportaciones didácticas, como el buen afianzamiento del acto comunicativo como conjunto complejo y cohesionado, así como el desarrollo personal de cada estudiante a partir del lexicón mental durante el aprendizaje de las UFS.

La delimitación del objeto de estudio a las LVS se relaciona ineludiblemente con estudios cognitivos que dan cuenta de la intersección que se produce entre la fraseología y la lingüística cognitiva. Así pues, en este trabajo se presenta una aproximación fraseológica al cognitivismo a través de las contribuciones realizadas en el terreno somático.

Las LVS analizadas se presentan agrupadas semasiológicamente, es decir, por campos semánticos, teniendo como referente el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006) con el fin de dividir las en grupos nocionales y mostrarlas así ordenadas a los estudiantes. De este modo, los somatismos humanos, como unidades complejas, se presentan en el grupo de las nociones referidas al individuo. Con respecto a la selección de las LVS, los criterios para elegir las unidades son la frecuencia de uso, el registro en el que se emplean (coloquiales en mayor medida) y el tipo de UF (en nuestro caso locuciones verbales). Asimismo, siguiendo a Nenkova (2006), recurrimos a las metáforas o metonimias subyacentes a las UFS, cuando se trata de expresiones universales en diversas culturas, para agruparlas semánticamente.

En relación a los lexemas objetos de estudio, a este grupo de UFS subyace un origen semántico común a otras lenguas europeas a partir del que estas partes del cuerpo, por extensión metafórica o metonímica, se conciben como metáforas emotivas «tener el corazón en un puño», como recipientes en los que se pueden meter y extraer cosas «abrirle el corazón a alguien», «salirle a alguien algo del corazón», como acciones que se pueden desarrollar con estas partes del cuerpo «encogersele el corazón a alguien» o se conceptualizan como metonimias, como la persona «no tener corazón».

Atendiendo a lo expuesto, llevamos a cabo la experiencia de creación de un mapa conceptual en una clase de español con 20 estudiantes de máster cuya lengua materna era ruso. Todos los estudiantes, procedentes del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad rusa de la Amistad de los Pueblos y a los que impartí clase durante el primer cuatrimestre (septiembre 2021 – diciembre 2021), cumplieron el requisito de tener un solo perfil lingüístico, dividido a su vez en dos ramas: por un lado, estudiantes que son formados como traductores e intérpretes (44 %), y por otro lado, estudiantes en formación para la enseñanza de una LE (20 %).

En cuanto al nivel de competencia en español, el 25 % había superado el nivel básico A1-A2, y el 75 % de los participantes estaba certificado en el nivel intermedio B1 – B2 (tabla 2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

El instrumento utilizado para la obtención de los datos sobre la adquisición fraseológica de las LVS en español fue la elaboración de mapas conceptuales de índole somática para trabajar de forma independiente las LVS seleccionadas. La adecuación del guion del ejercicio proporcionado determinará la variedad, calidad

y fiabilidad de los datos. No obstante, la razón principal por la que se optó por esta metodología fue la planteada por Zuluaga (1980), el cual afirma que los fraseologismos son unidades del lenguaje que preceden a la conversación y la elección de una expresión está determinada por la regla de uso. Sin embargo, la fraseología contrastiva proporciona sus propios buenos servicios parciales no solo en lexicografía o traducción, sino precisamente en el campo de la enseñanza de una L2.

Los datos respecto a adquisición fraseológica se recogieron a través de 28 LVS adaptadas a partir de la revisión de la literatura de la universidad de Granada, concretamente del proyecto «Colección de expresiones: lenguaje figurado y asperger» del año 2017-2018 <http://www.ugr.es/~jmpazos/asperger/page/coleccion.php>. El primer grupo de LVS seleccionadas para la investigación corresponden al grupo de las LVS con el lexema *cabeza* (tabla 1); el segundo grupo lo componen aquellas LVS que tienen el lexema *boca* (tabla 2); el tercer grupo de LVS está formado por aquellas locuciones verbales con el lexema *ojo* (tabla 3); y, por último, en el cuarto grupo de LVS se encuentran aquellas locuciones que contienen el *lexema* *mano* (tabla 4).

Tabla 1. Locuciones verbales somáticas con el lexema *cabeza*

	LV ES	LV RUS	Trad. literal
L1	Sentar la cabeza	Братъся за ум	Tirarse a la mente
L2	Perder la cabeza	Потерять голову	Perder la cabeza
L3	Calentarle a uno la cabeza	Сушить себе мозги	Secarse los cerebros
L4	Tener pajaritos en la cabeza	Быть слишком высоко мнения о себе	Tener una opinión demasiado alta sobre uno mismo
L5	Romperse la cabeza	Ломать себе голову	Romperse la cabeza
L6	Metérsele a uno algo en la cabeza	Вбить себе в голову	Hincarse en la cabeza algo
L7	Írsele a uno la cabeza	Крышка у кого-то поехать	Írsele la tapadera
L8	Meterse de cabeza en algo	Взяться за что-то	Tirar a por algo

Tabla 2. Locuciones verbales somáticas con el lexema *boca*

	LV ES	LV RUS	Trad. literal
L9	Andar de boca en boca	Быть притчей во языцех	Ser el chismorreo en las bocas
L10	Hacer boca	Перекусить	Picar algo
L11	Meterse en la boca del lobo	Играть с огнём	Jugar con fuego
L12	Estar en boca de todos	Быть у всех на устах	Estar en las bocas de todos
L13	Hacersele la boca agua a alguien	У кого-то слюни текут	Chorrearle a alguien la saliva

Tabla 3. Locuciones verbales somáticas con el lexema *ojo*

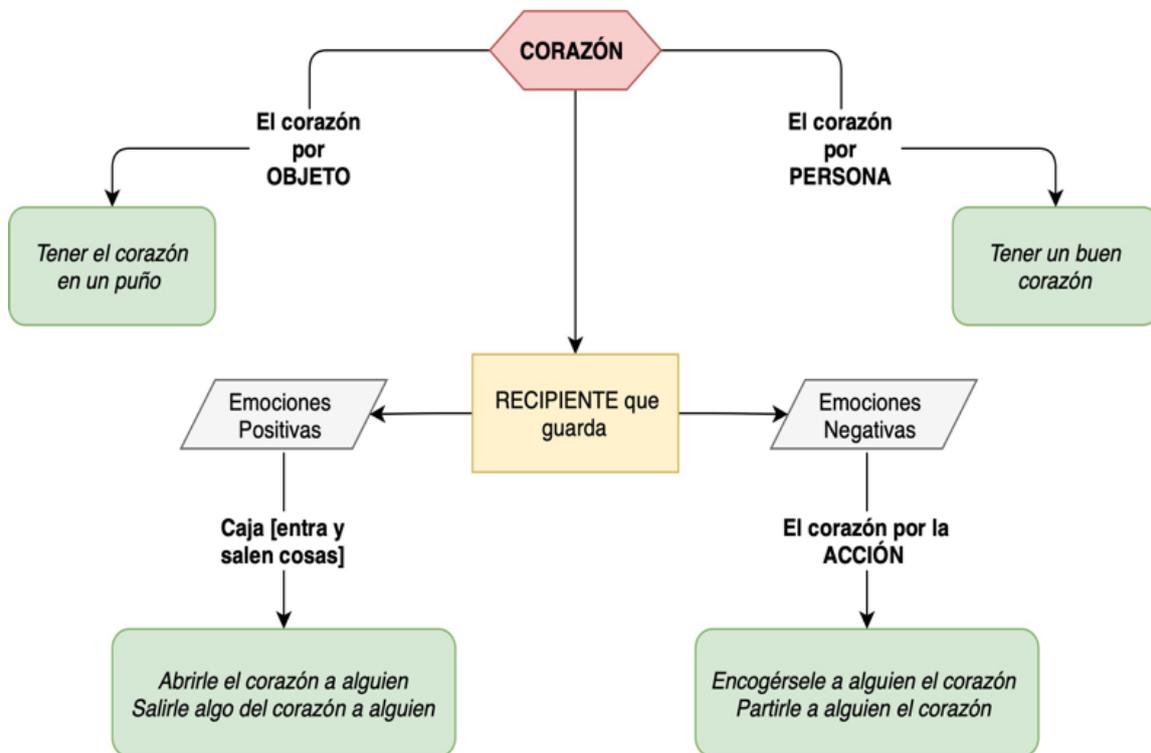
	LV ES	LV RUS	Trad. literal
L14	No quitar ojo a algo	Не спускать глаз	No bajar el ojo
L15	Echarle un ojo a algo	Положить глаз	Poner el ojo
L16	Saltar algo a los ojos	Бросаться в глаза	Tirarse a los ojos
L17	No pegar ojo	Не спать	No dormir
L18	Írsele los ojos detrás de algo	Не сводить глаз	No seguir al ojo

Tabla 4. Locuciones verbales somáticas con el lexema mano

	LV ES	LV RUS	Trad. literal
L19	Pillar con las manos en la masa	Застать на месте преступления	Pillar en el lugar del delito
L20	Caer en manos de	Попадать в руки	Caer a las manos
L21	Echar un mano	Дать руку помощи	Dar una mano de ayuda
L22	Estar a la mano	Быть под рукой	Estar bajo la mano
L23	Írsele a uno la mano	Подражаться	Pelearse
L24	Morderse las manos	Кусать себе локти	Morderse los codos
L25	Poner la mano en el fuego	Давать руку на отсечение	Dar una mano para amputar
L26	Untar la mano	Давать взятку	Dar un soborno
L27	Lavarse las manos	Умыть руки	Lavarse las manos
L28	Dar de mano	Прекратить работу	Terminar el trabajo

Con el objetivo de ampliar conceptos, la actividad se realizó en dos fases: una teórica y otra práctica. En la primera, puesto que los estudiantes sometidos a este ejercicio no habían antes realizado un mapa conceptual, se procedió a explicarles detalladamente en qué consistía la actividad. Para ello, se elaboró, en primera instancia, un documento con indicaciones acerca de la jerarquía que supone un mapa conceptual. Además, al tratarse de una actividad en materia fraseológica se hizo un repaso de lo que son las locuciones verbales idiomáticas dentro del universo fraseológico para aclarar conceptos generales y sus posibles relaciones semánticas. A continuación, se dio un ejemplo de mapa conceptual del lexema *corazón* (figura 1) y se aludió explícitamente al significado de su grafismo, colocando el concepto más general en la parte superior del mapa como indicador de su jerarquía.

Figura 1. Mapa conceptual de corazón



Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase, de una hora y veinte de duración, los estudiantes elaboraron los mapas conceptuales individualmente siguiendo el modelo descrito anteriormente del lexema *corazón*. Para ello, se vieron con la tarea de completar varios mapas conceptuales de las distintas partes del cuerpo seleccionadas, atendiendo al tipo de relación semántica establecida. En esta segunda fase, partiendo del concepto de las LVS y de sus relaciones con otras palabras, se comprobó si las instrucciones recibidas se siguieron adecuadamente.

3.2. Análisis y recogida de datos

Para la recogida de datos, todos los alumnos de forma voluntaria respondieron y realizaron los ejercicios tipo test durante el mes de enero de 2022. Los ejercicios realizados de manera individual, con una duración media de 1:20 minutos, se realizaron de forma telemática, a través del portal universitario TUIS (ТУИС en ruso) de la universidad, dentro de la asignatura «Referencia y análisis de textos en la segunda lengua extranjera (español)». Para el análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información recolectada en materia fraseológica sobre las LVS con el fin de sintetizar los datos obtenidos y examinar las relaciones entre las variables medidas de la investigación.

En primer lugar, se obtuvo la información pertinente sobre las locuciones verbales seleccionadas mediante un registro sistemático de una base de datos de expresiones idiomáticas de la Universidad de Granada. Posteriormente se analizó dicha base de datos compuesta por diversas expresiones con el fin de restringir el objeto de estudio solo a una clase de expresiones idiomáticas: las locuciones verbales somáticas. Tras concluir el análisis y selección de estas, se procedió a la realización de los ejercicios de relacionar conceptos tipo test según relaciones semánticas (figura 2) en la plataforma universitaria TUIS.

En segundo lugar, con el fin de recoger, transcribir y ordenar la información recibida, se les envió a los alumnos participantes una notificación al correo universitario para que se registraran electrónicamente. Una vez concluido el proceso de ejecución de los ejercicios por parte de los participantes, se procedió a la codificación de la información mediante la agrupación de dicha información en categorías concentradas en ideas y conceptos.

En tercer lugar, para una mayor integración se codificó la información recibida para determinar nuevas aportaciones del análisis y poder elaborar una explicación integrada. Se analizaron, examinaron y compararon los datos dentro de cada categoría y posteriormente entre las diferentes categorías con el fin de encontrar vínculos entre ellas. Una vez finalizada la investigación se condujo a la comunicación y presentación de los resultados de acuerdo con la información analizada de la investigación a través de tablas de frecuencia.

Figura 2. Ejemplo del lexema boca. Ejercicio fraseológico de relacionar conceptos

т иностранных языков → Лингвистика (бакалавриат) → ереводование") → :кстов на втором ин... → ЯЛНбо 04-20 → Марас со

Заголовок

Верх

Реферирование и анализ
втором иностранно

Вопрос 1
Пока нет ответа
Балл: 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Мапа conceptual de BOCA

BOCA como PERSONA

BOCA como DESEO de comer

BOCA como MEDIO de transmisión

BOCA como ACCIÓN de comer

BOCA como LUGAR peligroso

Выберите... ✓

Meterse en la boca del lobo

Hacer boca

Hacerse la boca agua

Andar de boca en boca

Estar en boca de todos

Выберите...

Выберите...

Выберите...

Выберите...

Выберите...

4. Resultados

En esta investigación exponemos una metodología didáctica destinada a las LVS en niveles intermedios (B1-B2), basada en las teorías de la semántica cognitiva y la ejemplificamos mediante un corpus de fraseologismos somáticos. Este tipo de formaciones, como hemos visto, constituye un grupo de unidades especialmente de interés tanto desde el punto de vista de la enseñanza de ELE como desde la perspectiva de la lingüística cognitiva por su carácter universal y porque reflejan el carácter corpóreo de la mente postulado por la semántica cognitiva.

Según los resultados obtenidos, los ejercicios de relacionar conceptos tipo test han sido la principal técnica de recogida de datos utilizada para poder obtener información de carácter estadístico. Así pues, desde la observación hemos podido extraer aquellos datos donde hemos comprobado el nivel de aciertos. De manera análoga, hemos evidenciado si ha existido una mejora o no en la adquisición de las LVS en español

una vez realizada la tarea. Por lo que respecta al ejercicio en sí, durante la primera fase teórica de la actividad los participantes prestaron atención al modelo didáctico propuesto, haciendo hincapié en las relaciones semánticas atribuidas y durante la segunda fase práctica los alumnos tuvieron que mostrar sus habilidades cognitivas mediante la realización del ejercicio fraseológico, relacionando conceptos del mapa conceptual con cada lexema somático propuesto.

Durante la primera fase se pretendió mostrar a los alumnos la ordenación conceptual jerárquica de las LVS en relación con su motivación y esquema cognitivo con el fin de facilitar su comprensión y establecer comparaciones generales con su lengua materna. Asimismo, con respecto a los resultados obtenidos en la segunda fase, llaman la atención las LVS (17), (25) y (28), las cuales no tuvieron ningún índice de acierto debido a la interferencia interlingüística existente entre el español y el ruso. Sin embargo, las LVS (2), (5), (12) y (27) tuvieron el máximo nivel de acierto, lo que demuestra el importante papel que desempeña la equivalencia fraseológica total y parcial de las UFS. En general, los estudiantes demostraron tener un fuerte dominio cognitivo gracias a las relaciones jerárquicas propuestas, las cuales, según opinión de los estudiantes, sirvieron de referencia para poder descifrar el significado figurado de las locuciones.

Los procesos cognitivos como las metáforas y metonimias hacen posible que el estudiante determine las expresiones somáticas que contienen los lexemas seleccionados y que expresan el mismo valor metafórico o metonímico (Martínez-Costa et al., 2021). Además, esto le brinda la posibilidad de establecer relaciones con otras UFS. Dicho de otro modo, mediante la clasificación conceptual se pretende que el estudiante establezca relaciones conceptuales entre su lengua materna y la L2.

5. Discusión

Este artículo se centra en la importancia de la enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. En cuanto a la didáctica en materia fraseológica, hasta el día son escasos los materiales pedagógicos directamente enfocados a esta materia. Aprender las UFS idiomáticas, sea en la lengua que sea, tiene una dificultad interna, por lo que el estudiante está obligado a desarrollar su competencia fraseológica en sus idiomas de trabajo, así como adquirir métodos que le permitan identificar y comprender estas unidades en contexto para buscar coincidencias fraseológicas en su idioma materno.

Tras llevar a cabo el análisis comparativo fraseológico de los idiomas ruso y español, somos más conscientes de que, dada la naturaleza de las UFS como unidades lingüísticas que reflejan los aspectos lingüísticos, culturales, sociales, históricos, pragmáticos y emocionales de la comunidad lingüística, su interpretación no resulta fácil de descifrar. Por otra parte, la equivalencia textual puede verse gravemente afectada por las deficiencias en la competencia fraseológica del estudiante, ya que la interpretación errónea de las UFS puede conducir a errores de índole pragmática.

Cabe señalar, además, que la equivalencia fraseológica entre dos idiomas es un continuo que va desde la equivalencia total hasta la equivalencia cero, lo que en ocasiones dificulta realizar una demarcación estricta en la clasificación. Por lo tanto, para determinar la idoneidad de las unidades utilizadas, se recomienda tener en cuenta el contexto sociolingüístico de la lengua origen.

De los resultados obtenidos de la investigación podemos concluir que la fraseología juega un papel central en la construcción del lenguaje oral propio de los diálogos coloquiales. Asimismo, se ha demostrado que la realización de los mapas conceptuales en materia fraseológica puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de una LE, ya que ofrece numerosas ventajas, al comparar modelos lingüísticos entre dos idiomas. Los estudiantes participantes, al llevar a cabo la tarea fraseológica de detectar y descifrar las distintas LVS, no han trabajado las UFS de manera aislada, sino que han formado parte de un contexto, adquiriendo este un sentido más global dentro de un aprendizaje más productivo a la vez que eficaz.

6. Conclusiones

A partir de todo lo expuesto, se aboga por un proceso de enseñanza de una L2 que incluya criterios en la enseñanza de las UFS, así como por la inclusión de estas unidades desde los primeros niveles en los manuales o programaciones docentes.

A lo largo de este trabajo se ha descrito una propuesta metodológica para el estudio de las LVS en niveles relativamente avanzados de aprendizaje mediante la que se ha demostrado la eficacia de la aplicación de la semántica cognitiva como complemento adicional en el proceso de aprendizaje de las UFS en el aula de ELE. Además, se ha puesto de manifiesto la relación de estas expresiones idiomáticas con las metáforas y las metonimias que, sin duda, sirven de complemento en el proceso de enseñanza y comprensión del significado figurativo que poseen ciertas expresiones.

Tras la evidencia de los resultados, las UFS que expresan emociones o sentimientos plantean notables dificultades para los nativos rusos que estudian español como L2. Es por ello que nos planteábamos un doble objetivo; por un lado, presentar el estudio fraseológico desde el enfoque cognitivo del lenguaje, y por otro, mostrar la eficacia de las imágenes mentales que subyacen en el subconsciente del hablante de cara a construir mapas conceptuales atribuibles a conceptos relacionados con la fraseología del cuerpo humano.

Por su parte, la intersección entre la fraseología y la lingüística cognitiva ha dado como fruto el estudio de las LVS, teniendo en cuenta no solo la aportación del cognitivismo en el estudio de la fijación y consolidación del fraseologismo, sino también el papel que los mecanismos como la metáfora y la metonimia han desempeñado en el análisis semántico de las locuciones somáticas analizadas. A través de la aportación en el uso de metáforas y metonimias se ha evidenciado la presencia de la corporeidad para entender el mundo que nos rodea.

Finalmente, la actividad de los mapas conceptuales saca a la luz las teorías cognitivistas y del aprendizaje significativo para la enseñanza-aprendizaje de UFS en ELE. La manera de procesar la información del cerebro humano nos lleva a pensar que los mapas conceptuales, vistos como jerarquía de conceptos que establecen relaciones entre sí, pueden ser una actividad óptima para la enseñanza de estas unidades complejas, ya que son capaces de activar la memoria a corto y largo plazo, y garantizan su retención en el lexicón mental de los estudiantes.

El ejercicio llevado a cabo con estudiantes de ELE con ruso como lengua materna demuestra que los mapas conceptuales son capaces de motivar a los estudiantes, además de activar el lado creativo de su cerebro y de establecer relaciones entre palabras y otras unidades. De este modo, los mapas conceptuales reúnen las cualidades necesarias para ser un medio eficaz de memorización, por lo que creemos necesario introducir en la clase de ELE actividades cognitivas de este tipo.

Referencias bibliográficas

- Alousque, Isabel Negro (2010). «La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente». *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, (5), 133-140.
- Ausubel, David (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Michigan: Grune & Stratton.
- Baralo, Marta (1997). *La organización del lexicón en lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense.
- Barrios Rodríguez, Adriana Alexandra (2017). *El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas*.
- Cabezas, Emilio Alejandro Núñez (2002). «Los modismos en ele: análisis a través de los corpus digitales». En *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, 159-168.
- Corpas Pastor, Gloria (1997). *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Corpas Pastor, Gloria (2000). «Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología», en G. Copras Pastor (ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de Fraseología, Fraseografía y Traducción*. 1a edición. Granada: Editorial Comares, 483-522.
- Cuenca María Jose y Joseph Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty (2013). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Erman, Britt, & Warren, Beatrice (2000). «The idiom principle and the open choice principle.» *Text & Talk*, 20(1), 29-62.
- Fernández Prieto, María (2005). *La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas*.
- Fillmore, Charles (1985). «Frame and the semantics of understanding», *Quaderni di Semantica*, 6, 222-254.
- García-Page, Mario (2008). *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones*, Barcelona, Anthropos.
- Gibbs, Raymond (1996). «What's cognitive about cognitive linguistic», en E. H. Casad (ed.), *Linguistics in the Redwoods: «The Expansion of a New Paradigm in Linguistics»*. Berlin: Mouton de Gruyter, 27-53.
- Gibbs, Raymond (1990). «Psycholinguistic Studies on conceptual basis of idiomacity». *Cognitive Linguistics* 1.4: 417-451.
- Iñesta Mena, Eva María y Pamies Bertrán, Antonio (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Serie Granada Lingüística. Granada: Método.
- Johnson, Mark (1987). *The body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kövecses, Zoltan and Peter Szabo (1996). «Idioms: A view from cognitive linguistics». *Applied Linguistics* 17: 326-355.
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980). *Metaphors we live by*, Chicago: The University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001>
- Lakoff, George, & Johnson, Mark (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (No. 410 L3y).
- Langacker, Ronald 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I Stanford: Stanford University Press.
- Martínez-Costa, Martínez Pilar, Colmenarejo, Juan Pablo, & Llamas Saíz, Carmen (2021). Metáforas conceptuales e imágenes sonoras de la crisis del euro. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 213-224. <https://doi.org/10.5209/clac.73674>
- Mellado Blanco, Carmen (2004). *Fraseologismos somáticos del alemán. Un estudio léxico-semántico del alemán*, Lang: Frankfurt am Main.
- Mieder, Wolfgang (2007). «Proverbs as cultural units or items of folklore», en H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, N. Norrick (eds.), *Phraseologie; Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung; An International Handbook of Contemporary Research*. Vol. 1. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter, 394-414.
- Molina Plaza, Silvia (2008). «Puntos de contacto e diferencia: a traducción de expresiones idiomáticas e refráns metafóricos e metonímicos». *Cadernos de Fraseología Galega*, 10, 207-219.
- Muruais, María Teresa García (1998). «Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE». En *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 363-370.

- Olza Moreno, Inés (2011a). *Corporalidad y lenguaje: la fraseología somática metalingüística del español*, Frankfurt: Peter Lang.
- Olza Moreno, Inés (2011b). «Aspectos sobre la relación de idiomatidad, metáfora y metonimia». En Santibáñez, C. y J. Osorio, 67-216.
- Ontoria Peña, Antonio (2011). «El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 343-361.
- Penadés Martínez, Inmaculada (1999). «Para un tratamiento lexicográfico de las expresiones fijas irónicas desde la pragmática». *Pragmalingüística*, 7, 185-210.
- Pérez Bernal, Marian (2004). «Fraseología y Metáfora. Materiales para la Enseñanza de la Fraseología en una L2». *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 646-654.
- Recio Ariza, María Ángeles (2011). «La Gramática Cognitiva y su utilidad en la enseñanza de lengua extranjera para traductores e intérpretes», en S. Roiss et al. (eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del / al alemán*. Berlin: Frank & Timme, 163-173.
- Rodríguez, Pablo Ramírez (2022). «Fraseologismos en el aula de ELE: la problemática de la traducción automática». *Revista tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, (20), 77-95.
- Rodríguez, Pablo Ramírez (2023a). «La cognición fraseológica en traducción: El caso de las locuciones verbales relacionadas con la alimentación». *Hikma*, 22(2), 207-233.
- Rodríguez, Pablo Ramírez (2023b). «La construcción de la identidad cultural a partir de la fraseología: el caso de las paremias españolas por estudiantes rusos de ELE». *Texts in Process*, 9(2), 52-72.
- Rodríguez, Pablo Ramírez (2023c). «La Teoría de los Marcos y su aplicación en la traducción de expresiones idiomáticas». *TRANS: revista de traductología*, (27), 51-68.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2000). «Las metáforas de un día en los medios de comunicación españoles», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 14, págs. 199-215.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2001). «La fraseología como cognición: vías de análisis», *Lingüística Española Actual*, XXIII, págs. 107-132.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Talmy, Leonard (2003). *Towards a Cognitive Semantics*. Vol. 1, Cambridge-London: MIT.
- Tamayo, Manuel Francisco Aguilar (2006). «El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar», *Plasticidad y restauración neurológica*, 5(1), 62-72.
- Tomasello, Michael (2003). «The key is social cognition». *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 47-57.
- Villanueva, Luis y Navarro, Ignasi (1997). *El cambio de cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la investigación en acción en el marco universitario*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Zhang, Shu (2021). «La adquisición del español como L3 por estudiantes chinos: las construcciones con gustar», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 255-268. <https://doi.org/10.5209/clac.78314>
- Zuluaga, Alberto (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Berne: Peter Lang.