

# FRASEOLOGÍA Y METÁFORA. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA EN UNA L2<sup>1</sup>

Marian Pérez Bernal  
*Universidad Pablo de Olavide*

## 1. INTRODUCCIÓN

Resulta generalmente aceptado que las expresiones fraseológicas son formaciones compuestas caracterizadas por un alto grado de idiomatización y que se adquieren por estipulación porque se trata de combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado (Penadés 1999: 11). Parece en principio que en los modismos la relación entre la unidad lingüística y su referente es arbitraria lo que implica que su significado se aprende por estipulación, lo que lleva aparejado la necesidad de un gran esfuerzo memorístico. El estudiante de una L2 se debe sentir bastante descorazonado ante un diccionario de fraseología por lo difícil que resulta establecer cierto orden. A esto hay que añadir otro problema: habitualmente se les dedica muy poco espacio en los libros de textos y muy poco tiempo en la clase. Suelen aparecer como apéndices de escasa importancia, como un dato anecdótico, como si de adivinanzas se trataran. Distintos trabajos acerca de la fraseología se quejan precisamente del escaso interés que se le ha prestado a esta disciplina en los manuales y materiales de enseñanza de español como L2. Son recurrentes las críticas que consideran que el material disponible es todavía escaso y que hay todavía mucho trabajo por hacer para lograr una completa inserción de la fraseología en el estudio del español como L2. Me remito en este punto al trabajo de Penadés (1999).

En cierto modo esta ausencia de la fraseología es explicable. La fraseología aparece muchas veces como un cajón de sastre donde parece haber casi todo y donde conviven «caer bajo», con «a todas luces», «coger el hilo» o «a marchas forzadas». Tenemos que hablar de «cae» cuando nada cae y de «luces» donde no hay bombillas. Y no acaban ahí los problemas. Se trata de unidades complejas irregulares que no responden a los procesos sistemáticos presentes en otras unidades de lengua y cuyo estudio precisa unos rasgos distintos (Ruiz 1997: 47). Todos estos fenómenos para nosotros pasan inadvertidos pero al estudiante de una L2 le salta a la vista como un luminoso. Esto dificulta tanto a profesores como a alumnos el enfrentarse a estas expresiones y muchas veces resulta más cómodo pensar que no son tantas, que no se usan mucho o que ya las aprenderán con el uso. Cualquier excusa parece buena.

Sin embargo pienso que todos los presentes estaremos de acuerdo en que unidades fraseológicas como «estar al rojo vivo» o «no comerse ni una rosca» son expresiones muy usuales y que es necesario que sean conocidas para poder entender a nuestro interlocutor. Pensamos que la fraseología tiene un papel muy destacado en el habla cotidiana y debe por ello ocupar un lugar importante en el estudio de una L2. Autores como Wray y Perkins (2000: 2) llegan a afirmar que el 70% del lenguaje adulto puede estar constituido por fraseología y si es así es obvio que resulta imposible seguir dejándola de lado y que resulta indispensable que este tipo de expresiones sean tenidas en cuenta. Liontas (2002) estudia qué piensan los estudiantes de estas unidades en su formación como hablantes de una lengua extranjera. A partir de una serie de experimentos realizados con estudiantes de L2, Liontas (2002: 289) afirma que para ellos las unidades fraseológicas deben ser una parte integral de su formación en la lengua.

Si es así, esto es, si es necesario el aprendizaje de estas unidades y creo que en ese punto todos estaremos de acuerdo; lo que a mí me gustaría plantear aquí sería una forma de acercarnos a una parte de la fraseología de forma que esta aproximación sea lo más sencilla e intuitiva posible tanto para el alumno como para el profesor. Pretendo plantear un método basado en algunos

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado con la ayuda prestada del Ministerio de Educación y Ciencia a través del Grupo de I+D+I HUM2004-01255/FISO «Lógica y Lenguaje: Información y representación» y de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía a través del Grupo PAI HUM 787 «Investigaciones en Lingüística Aplicada».

de los principios de la semántica cognitiva, en concreto en los esquemas metafóricos de Lakoff y Johnson (1980). El marco teórico del cognitivismo permite entender la fraseología como parte de un sistema coherente, que obedece a ciertas reglas generales, posiblemente universales y no como el reducto por excelencia de la idiosincrasia y el genio de la lengua, como se entendía tradicionalmente. La teoría de la metáfora nos va a permitir construir ciertas estrategias para que el aprendizaje de una parte importante de la fraseología sea más sencillo y rápido.

## 2. METÁFORA Y FRASEOLOGÍA

La teoría de la metáfora puede ser de gran utilidad en la clase de español como L2. Una gran parte de la fraseología se puede estructurar a partir de estos esquemas metafóricos. Trataremos de demostrar que tras expresiones como «estar por las nubes» o «estar por los suelos» está presente una importante creatividad metafórica. Si bien en un primer momento estos modismos pueden aparecer como unidades atómicas totalmente desvinculadas unas de otras, en realidad pueden ser vistas también como conformando una estructura de nivel superior, que vendría a facilitar la estructuración y el aprendizaje de las mismas. Esto significa que no serían expresiones inconexas sino que responden a una forma de analizar la realidad estando, por lo tanto, imbricadas unas y otras.

Mientras que tradicionalmente la metáfora se ha estudiado sólo a nivel lingüístico, para Lakoff forma parte del sistema conceptual. La metáfora es primariamente una cuestión de pensamiento y acción, y sólo derivadamente una cuestión de lenguaje. La metáfora es una de las herramientas cognitivas más utilizadas y un principio incisivo de la comprensión humana. Sería un modo penetrante de la comprensión mediante el cual proyectamos patrones de una esfera de experiencia con el propósito de estructurar otra esfera. Según Lakoff y Johnson en la metáfora se establece una proyección entre un dominio más concreto y uno más abstracto, esto es, trasladamos la estructura de aquel que nos resulta más fácil de entender al más complejo. La función primaria de la metáfora es proporcionar una comprensión parcial de un tipo de experiencia en término de otro tipo de experiencia (Lakoff & Jonson, 1991(1980): 195). Después de leer a Lakoff las metáforas invaden nuestro mundo. Estas metáforas también están detrás de la fraseología.

La conexión entre metáfora y fraseología no es algo nuevo y es apoyada por autores fundamentales en la semántica cognitiva. El propio Lakoff (1987: 449) afirma que las unidades fraseológicas obtienen su significado a partir de dos elementos: una imagen y un *mapping* conceptual. Es el sistema conceptual subyacente —el *mapping*— el que establece la conexión entre modismo y su significado. El significado figurado de las unidades fraseológicas está motivado por el conocimiento tácito de los hablantes de las metáforas conceptuales subyacentes. Estas metáforas conceptuales forman parte de la conexión entre un modismo y su significado figurado y constriñe la forma como las personas los comprenden. El significado del modismo no se hallaría pues en un nivel léxico sino en un nivel conceptual. Recordemos en este punto la distinción entre metáfora y expresión metafórica. La metáfora es el *mapping* que resulta del cruce de dos dominios mientras que la expresión metafórica sería cualquiera de las expresiones que se pueden construir a partir de este *mapping* (Lakoff & Jonson, 1980). Así de la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA —que procede del cruce de discusión y guerra— surgen expresiones metafóricas como *Fue tan insistente con su opinión que me rendí, No faltaron algunas pullas pero fueron daños colaterales, Mis armas están bien dispuestas para la reunión...*; de LA VIDA ES UN VIAJE procede *Está en el último trecho de su vida; Ante esta encrucijada no sé qué debo hacer...*, de MÁS ES ARRIBA —*La pila de libros ha crecido, La gráfica asciende de forma descontrolada...*— o EL AMOR ES UNA GUERRA —*Luchó por ella pero su amante venció; Tras el acoso él se rindió...*— Estamos tan acostumbrados a usar estos esquemas para interpretar los acontecimientos que automáticamente los trazamos sobre el nuevo dominio y extraemos las implicaciones que esa imagen proporciona. Igual que a partir de la metáfora se pueden construir diferentes expresiones metafóricas también a partir de ellas se organizará una importante fraseología.

Gibbs (1992; 1993; 1994; 1997) o Cacciari (1993) defienden el carácter metafórico de la expresión idiomática. Los modismos están estrechamente conectados con las metáforas por lo que la interpretación de la unidad fraseológica implica el rescate de la metáfora conceptual. En expresiones como «lavar el cerebro» o «dar la paliza» pasaría algo similar a lo que sucede en el caso de metáforas lingüísticas como «pata de la mesa» o «diente del tenedor» donde ya no pensamos ni en las patas de los animales ni en los dientes de la boca, igual en estos casos no pensamos en una lavadora que limpia la ropa ni en una paliza en sentido literal. Frente a la opinión que

defiende que en su origen estas expresiones surgen de una metáfora viva pero que, poco a poco, ese origen metafórico se pierde, estos autores mantienen que la metáfora original sigue estando presente a pesar del continuado uso por lo que deben seguir siendo consideradas como metáforas vivas (Gibbs 1994: 267). Desde la perspectiva de Gibbs (1994: 268) las personas son capaces de encontrarle sentido al discurso figurado precisamente porque su conocimiento metafórico convencional le ofrece una conexión entre lo que estas expresiones afirman literalmente y su interpretación figurada. Esto es, el significado metafórico de «tocar el cielo» no se aprendería como un significado literal más sino que implicaría la activación del esquema metafórico subyacente, según el cual lo bueno está arriba y lo malo está abajo con todo lo que esto implica (Gibas, 1994: 270). De esta forma la fraseología no debe ser estudiada como unidades semánticas separadas sino que reflejaría unos sistemas coherentes de conceptos metafóricos<sup>2</sup>.

Hasta qué punto podemos afirmar que la motivación metafórica de la unidad fraseológica lejos de ser sólo una fantasía etimológica está disponible y se debe usar a la hora de la comprensión y de la interpretación de los modismos resulta a mí entender una afirmación un tanto arriesgada y que puede y de hecho está sujeta a muchas críticas. Vamos a encontrar opiniones contrapuestas. Tras este planteamiento subyace la tesis de que la fraseología sería una ventana que nos permite aproximarnos a nuestra forma de comprender la realidad. Frente a este enfoque consideramos más acertado el defendido por Keysar y Martin. La metáfora no sería una ventana a partir de la cual podemos ver nuestra forma de pensar la realidad, sino un espejo: los modismos reflejan las estructuras que son proyectadas sobre ellos por los hablantes nativos (Keysar y Martin, 1999: 1572). Es necesario invertir el orden: porque nosotros sabemos qué significa un modismo, estamos predispuestos a buscar y encontrar en él una determinada estructura y no otra. Las experiencias con modismos desconocidos demuestran hasta qué punto la forma de interpretar la unidad fraseológica depende de que se conozca o no su significado y como el mismo modismo puede —dependiendo del contexto— ser interpretado por los sujetos de forma totalmente opuesta. De ahí que afirmen que las intuiciones acerca de la transparencia de las unidades fraseológicas no reflejan las estructuras conceptuales sino las estrategias interpretativas de la mente (Keysar & Martin, 1999: 1559). Sin entrar ahora en cuestiones teóricas como las discutidas por Gibbs o Keysar y Martin nos interesa centrarnos en las utilidades didácticas de este planteamiento. Si bien desconfiamos de que en estas unidades permanezca con vida un esquema metafórico vivo consideramos que metodológica y pedagógicamente este recurso es útil. Esta teoría puede ser un fructífero recurso a la hora de estudiar la fraseología en el campo de una L2.

### 3. LA TEORÍA DE LA METÁFORA DE LAKOFF Y JOHNSON Y LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA EN UNA L2

La fraseología suele aparecer como un cajón de sastre donde cabe todo y donde es muy difícil establecer un mínimo de orden por lo que parece que estamos obligados a un enorme esfuerzo memorístico. Consideramos que las metáforas convencionales de Lakoff y Johnson nos van a permitir solventar algunas de estas dificultades y lograr un aprendizaje de las mismas sin que sea necesaria una memorización puramente mecánica. Dentro del dominio de la fraseología existe un conjunto de expresiones idiomáticas con un nivel alto de motivación y que se pueden emparentar con las metáforas convencionales. Oponiéndose a la visión tradicional de que los enunciados metafóricos responden sólo a estipulaciones arbitrarias, Lakoff (1987: 438) considera que tras la mayoría de los modismos podemos rastrear una motivación y que tanto su significado como su uso son consistentes con unos patrones ya existentes. Si es así y si podemos conocer la motivación que explica un determinado conjunto de unidades fraseológicas esto significa que ya no será preciso estudiar todas estas expresiones memorísticamente sino que bastará con que conozcamos la motivación para que seamos capaces de entender e interpretar el conjunto de expresiones sin necesidad de tanto esfuerzo. Esto supondrá que a la hora de enseñar la fraseología en el aula de una L2 el aprendizaje será más fácil y se logrará un mayor éxito (Csábi, 2004: 234; Borres, 2004: 211). De hecho curiosamente las expresiones idiomáticas que muestran de forma más clara la metáfora subyacente, esto es, que son más transparentes, resultan más fáciles de aprender que aquellas que son más opacas y que resulta más difícil rastrear la metáfora subyacente (Borres, 2004: 225).

<sup>2</sup> En esta línea es muy interesante y ambicioso el trabajo *Fraseología y metáfora: Aspectos tipológicos y cognitivos* (2002) de Iñesta Mena y Pamies Bertrán donde se ofrece un estudio semántico de la fraseología teniendo presente los postulados básicos de la semántica cognitiva y se pretende organizar un rico corpus de unidades fraseológicas a partir de las metáforas subyacentes.

La teoría de la metáfora puede aplicarse al aprendizaje de la fraseología en una L2 de distintos modos. A nosotros nos parece especialmente interesante emplear la metáfora para estructurar y organizar los enunciados metafóricos. Las metáforas servirían como un recurso para clasificar a las expresiones metafóricas. Esta teoría cuenta con un importante apoyo empírico gracias a los experimentos sobre esta cuestión. Diferentes experimentos demuestran que el empleo de las metáforas a la hora de estudiar la fraseología facilita de forma considerable el aprendizaje de los modismos. Parece que el conocimiento explícito de las estructuras metafóricas subyacente facilitaría el aprendizaje del significado de los modismos (Borres, 2004: 212; Csábi, 2004: 236). Boers analiza las expresiones idiomáticas sobre la cólera del alemán clasificándolas a partir de tres metáforas: LA CÓLERA ES UN LÍQUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR, LA CÓLERA ES FUEGO y LAS PERSONAS ENFADADAS SON ANIMALES PELIGROSOS, obteniendo resultados muy alentadores a la hora de presentárselas a los estudiantes (Boers, 2000).

Antes decíamos que metáforas como LA VIDA ES UN VIAJE, MÁS ES ARRIBA, EL AMOR ES UNA GUERRA o UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA tienen un carácter inconsciente. Tendemos a clasificar expresiones metafóricas como «Fue verla y volverse loco por ella» o «La gasolina sube como la espuma» como si se trataran de enunciados literales. El uso de estas metáforas es convencional, inconsciente y automático. Estas expresiones son interpretadas de forma automática porque al estar sancionadas por su continuo uso responden a las mismas normas del lenguaje literal. Ahora bien, aunque no necesitemos sacar a la superficie de forma explícita la metáfora subyacente para entender la expresión ese esquema está ahí y si somos capaces de sacar a la luz las estructuras metafóricas subyacentes esto puede ser fructífero a la hora de acercar al estudiante a la fraseología. Los ejemplos antes citados, como estar por las nubes o estar por los suelos se encuadran en las metáforas orientacionales. En estos casos los esquemas “arriba” y «abajo» son los que nos permiten acceder hasta esas otras realidades más abstractas. Así tenemos expresiones «el euro cada día sube más» o «el peso se desplomó» o «el precio del pollo ha bajado», «Juan salta de alegría» o «Pepe cada día está más hundido». Igual sucedería en el caso de la fraseología.

Centrándonos ya en el mundo de la fraseología citamos ahora algunos ejemplos que consideramos interesantes. Por un lado, el esquema MENOS ES ABAJO –formulado como UN ESTATUS BAJO ES ABAJO, INFELIZ ES ABAJO...– estaría en la base de expresiones como Bajar las orejas, irse con las orejas gachas, caerse alguien con todo el equipo, caérsele a alguien el alma a los pies, caérsele a alguien la cara de vergüenza, caérsele a alguien los palos del sombrero, andar de capa caída, dejar planchado, echar por tierra, estar por los suelos, morder el polvo o nuestro gozo en un pozo, caer bajo y, por otro, MÁS ES ARRIBA, FELIZ ES ARRIBA, CONSCIENTE ES ARRIBA son las que explicarían expresiones como de altos vuelos, estar en el séptimo cielo, estar en la cresta de la ola, estar hasta la coronilla, estar por las nubes, levantar cabeza, picar muy alto, poner por las nubes, subírsele a alguien los humos, estar encima o tocar el cielo con las manos. La correlación entre lo bueno con el estar arriba aparece como vemos en muchas de las unidades fraseológicas. Los esquemas metafóricos nos ofrecerían así una cierta conexión que nos permitiría, siguiendo con el ejemplo anterior, establecer cierta relación entre la altura y el éxito, la alegría, etc<sup>3</sup>.

En una situación de aprendizaje de una L2 las metáforas conceptuales son útiles redes que sirven para pescar y ordenar los modismos. La metáfora sería una categoría alrededor de la cual se organiza una serie de expresiones metafóricas. Estas redes facilitan el aprendizaje de las unidades fraseológicas al presentarlas ya jerarquizadas y ordenadas. Además, resulta más fácil que el estudiante recuerde el significado de un determinado modismo si les informamos de que existen otros muchos que se basan sobre la misma metáfora básica. No sólo facilita la memorización evitando un trabajo memorístico innecesario, sino que a esto hay que añadir que la familiarización de los alumnos con los esquemas metafóricos prepara a los alumnos para interpretar modismos desconocidos. Si el significado de las unidades fraseológicas no es arbitrario sino que tiene una motivación que puede ser descubierta, esto puede animar a los estudiantes a tratar de buscar por sí mismos los posibles significados antes de buscar la respuesta en el profesor o en un diccionario (Borres, 2004: 213). Si el estudiante conoce la relación entre MÁS y ARRIBA, por ejemplo, será más fácil que entienda qué significa que alguien está

<sup>3</sup> Esta forma de ordenar y clasificar las unidades fraseológicas resulta más útil y cómoda que un recurso más común como es agrupar los modismos a partir de una palabra compartida por varios aunque los significados de los mismos no tengan nada que ver. Así, por ejemplo, tomamos el término «pelo» y a partir de ahí clasificamos *ni un pelo*, *no tener pelos en la lengua*, *tomar el pelo*, *caérsele el pelo a alguien*, *ponérsele a alguien los pelos de punta*, *por los pelos o venir al pelo* (Beltrán y Yánez, 1996: 102). Según Penadés (1999: 27), esta forma de actuar es bastante común en la mayoría de la fraseología y no está claro que sea un recurso útil.

«hasta la coronilla» que si sólo ha estudiado de forma desconectada distintas expresiones que apuntan a la relación entre cantidad y altura pero sin haber formulado esa conexión de forma explícita.

Considero que recuperar la metáfora básica y el *mapping* subyacente sería lo más eficaz y productivo a la hora de analizar y explicar la fraseología. Así, detrás de otras muchas unidades fraseológicas podemos vislumbrar la presencia de esquemas metafóricos del tipo del analizado por Lakoff y Johnson. Por ejemplo, CONOCER ES VER sería una red que lanzada sobre los modismos sacaría a la luz expresiones como *ver claro, iluminar la situación, echar el ojo, dar palos de ciego, a todas luces o estar todo claro*; a partir de una metáfora como LA CÓLERA ES CALOR podríamos distinguir expresiones como *Estar al rojo vivo, Ponerse al rojo vivo, Calentársele a alguien los cascós, Estar la cosa que arde, Estar alguien que echa chispas o No está el horno para bollos*. La metáfora facilita esto al emplear los criterios procedentes de la temperatura física para las psicológicas. *Coger algo al vuelo o Coger el hilo de algo* depende de CONOCER ES AGARRAR ALGO; *Estar de vuelta de todo, Tener muchas horas de vuelo, Llevar por la calle de la amargura, Abrirse paso, Encarrilar un destino, Dejarse llevar por la corriente, Ir algo sobre ruedas, Ir algo viento en popa, Llevar las riendas o Salir a flote de LA VIDA ES UN VIAJE; Tener la cabeza llena de pájaros o Estar como una regadera de EL CEREBRO ES UN RECIPIENTE* y así podríamos continuar mucho más. La segunda parte sería buscar interesantes actividades y ejercicios para familiarizar a los estudiantes tanto con la metáfora como con la fraseología<sup>4</sup>.

Ahora bien, no quiero dejar de nombrar aquí la propuesta de Iñesta y Pamies en su *Fraseología y Metáfora*, aunque ellos no estén pensando en la enseñanza en un aula de L2. Si bien consideran que a partir de las metáforas convencionales se puede analizar y clasificar las unidades fraseológicas, la terminología empleada por Lakoff y Johnson –del tipo EL CUERPO ES UN RECIPIENTE o ARRIBA ES BUENO– implica ciertos problemas, al ser esta nomenclatura particular y pobre. Por ejemplo, la metáfora LA IRA ES CAMBIO DE COLOR explicaría expresiones como *Se puso rojo de furia o La furia se le notaba en la cara*, pero no nos permitiría ir más allá. Esto es, esta «etiqueta» sólo sirve para clasificar metáforas que tengan la ira como meta y el color como fuente por lo que con este tipo de nomenclatura –concluyen– «harían falta miles de metáforas estructurales para clasificar un corpus fraseológico real» (Iñesta & Pamies, 2002: 89). Además, en su nivel superior es demasiado general como para que dicha taxonomía sea operativa a la hora de estudiar un corpus real de metáforas conceptuales, orientacionales u ontológicas. A esto hay que añadir que los descriptores utilizados parecen creados totalmente *ad hoc*, en una lista abierta y no jerarquizada, que se amolda a unos ejemplos elegidos expresamente, y cuyo inventario sería incontrolable aplicados a un corpus real.

Con la idea de salvar la utilidad de la teoría de Lakoff y Johnson y evitar estos problemas, Iñesta y Pamies formulan ciertos cambios introduciendo dos nuevas categorías: los modelos icónicos y las archimetáforas. Para estos autores estos recursos permiten estructurar este metalenguaje de forma que las expresiones metafóricas se presenten de forma jerárquica facilitando la clasificación. Los modelos icónicos y las archimetáforas serían categorías más amplias que los modelos de Lakoff y Johnson, y de ahí que puedan englobar la combinación y encadenamiento de las metáforas entre sí, como una especie de «silogismos subjetivos» del tipo: si MIEDO es ABAJO y ABAJO es MENOS, entonces MIEDO es MENOS (Iñesta & Pamies, 2002: 98). Así pues, su opción es la construcción de un sistema jerarquizado donde a partir de la combinación de unos pocos dominios fuentes tendríamos una serie de modelos icónicos. En el caso de la ira, v.g., los modelos icónicos serían: a) [Cuerpo] + [Temperatura]; b) [Espacio] + [Cuerpo] + [Movimiento]; c) [Cuerpo] + [Color] –donde entraría la metáfora de Lakoff LA IRA ES CAMBIO DE COLOR–; d) [Animal]; e) [Conflicto] y f) [Posesión]. Estos dominios a su vez podrían ser aplicados a muchos dominios meta y no sólo a la ira.

A partir de cada modelo icónico se puede formular un conjunto de archimetáforas y a partir de cada archimetáfora se clasificará un cierto número de expresiones idiomáticas. Así, un mismo modelo icónico incluye metáforas en principio muy distintas y así se explica el alto número de similitudes interlingüísticas entre fraseologismos formalmente distintos pero icónicamente emparentados. Así por ejemplo las expresiones que reflejan la ira serían clasificadas todas a partir de siete modelos icónicos que nos permitirán formular trece archimetáforas –La ira es un calentamiento interior; La ira es una explosión o un incendio; La ira es un lugar para el hombre; La ira es un movimiento hacia fuera...– Toda la fraseología cabe en alguna de las archimetáforas. Cabría en un primer momento pensar que puede ser de utilidad el sistema creado por Iñesta y Pamies para analizar la fraseología de las lenguas desde la perspectiva de la metáfora. Frente a lo

<sup>4</sup> El trabajo de King (1999) centrado en las unidades fraseológicas del inglés a partir de dominios como ideas, conocimientos, argumentos, emoción, dinero, control, personas y vida puede ser un modelo interesante a la hora de enfocar este trabajo.

que en un primer momento puede parecer, considero que no resulta ni más útil ni más cómodo. Si bien se pueden perfilar más ciertos puntos; se pierde más de lo que se gana. Estos perfiles más definidos van a traer como contrapartida un esquema teórico más complicado y menos intuitivo. Así pues, aunque hemos presentado también este método, consideramos que los esquemas metafóricos de Lakoff y Johnson resultan más útiles en el aula de E/LE.

Además, la teoría de Iñesta y Parnies sigue planteando problemas. Hay arhimetáforas y modelos icónicos que resultan forzados<sup>5</sup>. Resulta además llamativo, cuando han criticado a Lakoff y a Johnson por establecer muchas matizaciones y multiplicar el número de dominios que han de ser tenidos en cuenta, la cantidad de arhimetáforas que establecen<sup>6</sup>. ¿Es necesaria tanta matización? Realmente no creo que esto suponga una simplificación de la teoría de Lakoff y Johnson y no creo que baste con decir que las arhimetáforas tienen sólo poder descriptivo y no explicativo. En el sistema formulado por estos autores incluso los fraseologismos más extraños parece que se ajustan a esquemas metafóricos generales. Es verdad que con él se consigue clasificar todos, pero en ocasiones estas clasificaciones son demasiado forzadas o se formulan arhimetáforas un poco extravagantes. ¿No sería mejor reconocer que hay una parte de la fraseología que –por diferentes motivos– no pueden ser introducidos en una estructura general? En caso de no querer reconocer que no todos los modismos proceden de metáforas conceptuales subyacentes corremos dos peligros: o bien podemos acabar construyendo modelos *ad hoc*, o bien la estructura no nos da realmente ninguna información<sup>7</sup>. Ahora bien, quiero dejar esto claro que estos esquemas no nos van a servir para explicar toda la fraseología. Hay que tener en cuenta que estos esquemas metafóricos sirven para una parte de la fraseología. No se trata de una teoría global capaz de dar cuenta de toda la fraseología –no olvidemos que se trata de un campo enorme y conformado por elementos tremendamente variopintos– sino que nuestra propuesta se centra y resulta válida sólo para una parte–. Mientras que las metáforas de Lakoff y Johnson son útiles para expresiones como: *Llevar por la calle de la amargura, Abrirse paso, Encarrilar un destino, Dejarse llevar por la corriente, Ir algo sobre ruedas, Ir algo viento en popa, Llevar las riendas o Salir a flote* donde podríamos recurrir a LA VIDA ES UN VIAJE, no resultarían de utilidad en expresiones como *A buenas horas, mangas verdes, A dos velas, Armarse la de San Quintín, Colgarle a alguien el (un) sambenito, La ocasión la pintan calva o Los últimos de Filipinas* donde sí existe un origen histórico claro podamos conocerlo o no y cuya explicación precisa de otros muchos componentes.

#### 4. METÁFORA CONVENCIONAL, RELATIVISMO LINGÜÍSTICO Y ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA EN UNA L2

Nos gustaría terminar mencionando otro punto de importancia a la hora de enfocar el aprendizaje de una L2. ¿De dónde surgen las proyecciones metafóricas? ¿por qué tomamos un determinado dominio fuente y no otro? Si trasladamos estas cuestiones a una terminología más relativista podríamos preguntarnos: ¿utilizamos nosotros las mismas metáforas para referirnos a la cólera que los japoneses? ¿Cualquier cultura entiende igual que nosotros una metáfora como EL TIEMPO ES ORO? ¿Está siempre el futuro situado delante como en nuestra cultura o para otras tradiciones está detrás? ¿Siempre lo bueno está arriba y lo malo está abajo? Si nos situamos en una perspectiva universalista nos veríamos obligados a afirmar que las metáforas son las mismas para todos los hombres, de forma independiente de cuál sea su lengua; por el contrario, si nos colocamos en la perspectiva de los defensores de la diversidad lingüística las metáforas dependen de las lenguas. Cada lengua y cada cultura tendría sus propias metáforas<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Por ejemplo, en el caso de las unidades fraseológicas que se refieren al miedo [Cuerpo] + [Movimiento] produce arhimetáforas opuestas como «El miedo es movimiento corporal hacia arriba» y también «El miedo es movimiento corporal hacia abajo» ¿Cómo pueden convivir ejemplos como *bajarse la sangre a los talones con Tenerlos por corbata?* ¿Por qué el italiano «*Avere il cuore in gola*» («tener el corazón en la garganta») se encuadra en la arhimetáfora? «El miedo es un movimiento corporal hacia fuera» cuando *Tenerlos por corbata* depende de «El miedo es movimiento corporal hacia arriba» (Iñesta y Mena, 2002: 118). Un análisis más detallado de esta obra puede encontrarse en la reseña crítica de esta obra que publicó en *Thémata. Revista de Filosofía*, n.º 32, 2004, pp.325-331.

<sup>6</sup> Por ejemplo, a partir de modelo icónico [Conflicto] surgen arhimetáforas como «El miedo mata al hombre» –de donde «estar medio muerto de miedo»– y «El miedo es paso intermedio entre vida y muerte» –de donde «estar medio muerto de miedo»–.

<sup>7</sup> Ahora bien, no debemos perder de vista el interés de este trabajo. Frente a la tendencia, en ocasiones excesiva, de construir las teorías de espaldas a la realidad, Parnies e Iñesta tratan de confrontar teoría y realidad. Si sólo nos movemos en el plano especulativo es fácil que todo encaje a la perfección pero no conseguimos mucho. Es al confrontar teoría y realidad cuando el trabajo se vuelve más complejo y se descubren las grietas. Ahora bien, sólo a través del conocimiento de esas grietas podemos mejorar la teoría.

<sup>8</sup> Duranti (2000 (1997): 99) considera la teoría de Lakoff y Johnson como una variante moderna de la hipótesis relativista de Sapir-Whorf. Resulta llamativa la introducción de Lakoff junto con Sapir o Whorf. La clasificación de Duranti es problemática. Si bien es cierto que en algunas cuestiones la teoría de Lakoff y Johnson –en tanto que recoge la importancia de la experiencia cultural en la creación de las metáforas– puede ser considerada como defensora de la diversidad lingüística; en otros planteamientos –cuando, por ejemplo, subraya el carácter universal de los esquemas metafóricos– resulta cuanto menos llamativa esta clasificación. No entramos aquí en este campo de discusión que resulta tan interesante pero sí queríamos al menos marcar esta cuestión.

¿Por qué traemos a colación estas cuestiones en esta ponencia? No podemos perder de vista cuál es nuestro objeto de estudio. Se trata de buscar un método que facilite al estudiante de segunda lengua el aprendizaje de la fraseología. Para ello en muchos momentos resultará útil recurrir a la propia lengua. Se podría dar un segundo paso que sería pedirles a los alumnos que pensarán si en sus lenguas maternas se establecen también paralelismos entre la presión, el calor y la cólera, entre el espacio y el tiempo o entre lo positivo y estar arriba. Se trata de comparar estas expresiones con expresiones parejas procedentes de la lengua materna: «recognising such shared metaphoric themes may be helpful to the learner, because transfer from L1 to the target language can speed up the learning process» (Boers, 2004: 217).

Tomemos, por ejemplo, el ámbito de la cólera y las distintas metáforas y expresiones fraseológicas que se utilizan en las distintas lenguas. Existe una organización conceptual que subyace a todas estas expresiones y que posee una naturaleza metafórica (Lakoff, 1987: 381-383; Kövecses, 1986: 12). Los términos que se usan para referirse a las emociones están emparejados con sensaciones físicas. Las expresiones fraseológicas que indican ira en inglés-americano no son una colección hecha al azar, sino que se estructuran en base a un modelo cognitivo elaborado que se encuentra implícito en la semántica de la lengua y se construyen a partir de dos metáforas básicas: LA CÓLERA ES CALOR y EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE LAS EMOCIONES (Kövecses, 1986: 14 y 1995: 118-119). Conceptualizamos al ser humano como un contenedor y a las emociones como un fluido en su interior. Igual que el agua hierve en contacto con el fuego –calor–, la sangre puede hervir por acción de la ira –calor–. Nadie piensa que se produzcan burbujas en la sangre, ni que como consecuencia de la ebullición pueda realmente salirle a uno humo por las orejas, sin embargo todos entendemos perfectamente a qué es está uno refiriendo al decir «me hierve la sangre». La ira cuenta con una estructura cognitiva muy elaborada que está presente en la fraseología<sup>9</sup>. Estas expresiones se fundan así sobre inferencias sistemáticas de patrones de correspondencia entre el dominio fuente y el dominio meta. Encontramos las metáforas LA CÓLERA ES CALOR y EL CUERPO ES UN CONTENEDOR en español, en inglés (Kövecses, 1986 y 1995; Kövecses & Lakoff, 1987), en chino (Ning Yu, 1988), en japonés (Matsuki, 1989) o en húngaro (Kövecses, 1995). En estas lenguas se repite un esquema bastante similar.

Aunque aparece en distintas lenguas, hay diferencias en la forma como cada una de ellas la expresa (Kövecses 1995: 118). La imagen del contenedor que está en la base de la metáfora EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES la podemos encontrar en expresiones del español, el inglés, el japonés, el chino o el húngaro (Kövecses, 1995). Aunque esta metáfora se da en muchas lenguas, existen también ciertas diferencias en cómo se despliegan (Kövecses, 1995: 118). En el caso del inglés las metáforas utilizadas toman como dominios el fuego y los fluidos, en el chino se utiliza el fuego y el gas (Ning Yu, 1984: 50-82); en el húngaro no sólo es el cuerpo visto como un recipiente lleno de líquido hirviendo sino que también la cabeza puede ser el contenedor de ese líquido que hierve (Kövecses, 1995: 122) –esto hemos visto que también se da en el caso del castellano–; mientras que en el japonés, por contra, será el estómago el contenedor de la ira en ebullición (Matsuki 1989). Ning Yu (1984:50-60), por ejemplo, compara las metáforas que se usan en el chino con las inglesas. En ambas la cólera es identificada con el calor y esta emoción es vista como una fuerza destructiva. Ahora bien, en el caso del chino la cólera es vista como un gas y se tiende a subrayar cuál es la parte del cuerpo afectada por este gas, mientras que en chino se identifica más con un líquido y no se remarca cuál es la parte del cuerpo afectada. En el caso del japonés esto está perfectamente especificado (Matsuki, 1989). *Hara* se refiere al vientre que sería el contenedor de las emociones. *Mune* al pecho y *atama* a la cabeza. *Hara*, *mune* y *atama* representan tres regiones del cuerpo en las que está contenida la ira y las tres fases en el proceso de enfurecimiento. Conforme crece la ira, *hara* va subiendo como si se tratara de un líquido que entra en ebullición. Los tres grados de crecimiento de la ira están asociados con las diferentes posibilidades de control. Una vez que llega hasta la cabeza –*atama*– el sujeto es incapaz del control y explota (Palmer, 2000(1996): 267). En algunos casos estos paralelismos no exactos supondrán muchos quebraderos de cabeza para el profesor de una L2 que debe tratar de solventar esos paralelismos en ocasiones excesivos que los alumnos establecen con su lengua materna pero, al mismo tiempo, supondrán una importante ayuda. Recordemos una reflexión de Berger y Luckman acerca del aprendizaje de una L2:

<sup>9</sup> En este punto es interesante el análisis realizado por Gibbs (1997:149) acerca de expresiones relacionadas con la cólera como *blow your stack* o *hit the ceiling*. Desde su perspectiva estos modismos implican que la causa de la cólera es la presión interna lo que lleva aparejado que no se trata de una expresión intencional sino que más bien se produce forzada por la circunstancia. Nada de esto se produciría si nos hubiésemos limitado a decir «get very angry».

*Una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida de la "lengua materna". Durante largo tiempo cada elemento del nuevo idioma que se está aprendiendo re-traduce continuamente a la lengua propia. Únicamente en esta forma puede empezar a cobrar alguna realidad la nueva lengua. A medida que esta realidad llega a quedar establecida por derecho propio, puede ir prescindiéndose poco a poco de la re-traducción, para adquirir la capacidad de "pensar en" el nuevo idioma. Sin embargo, es raro que una lengua aprendida en la vida posterior alcance la realidad inevitable y auto-evidente que posee la primera lengua aprendida en la niñez. De ahí la deriva, por supuesto, la cualidad afectiva que tiene la «lengua materna» (Berger y Luckman, 1997: 181).*

La utilidad pedagógica del recurso a la lengua materna es evidente ya que sin duda facilita la comprensión. Recordemos la metáfora del espejo de Whorf en relación con otra cuestión. Nuestra fraseología en torno a la cólera, al tiempo, al amor o a la discusión adquiere matices novedosos e interesantes cuando son comparadas con las propias de otras lenguas. Las diferentes fraseologías muestran formas distintas de enfrentarnos a las realidades. Terminamos, pues, con unas palabras de Inmaculada Penadés (1999: 37) refiriéndose a este problema en concreto en la fraseología:

*Por otra parte, se ha demostrado que la L1 juega un papel importante en la adquisición y uso de las unidades fraseológicas en la L2 y, en este sentido, se ha afirmado que los aprendices de una L2 no pueden ser vistos como "un territorio fraseológicamente virgen", ya que tienen almacenadas un conjunto de ellas, propias de su lengua materna, las cuales, inevitablemente, juegan un papel tanto positivo como negativo, en la adquisición de las de la L2. De ello se desprende que contrastar las de la lengua materna con las de la L2 puede ser de gran utilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua española en este caso.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, M. J. & Yáñez Tortosa, E. (1996): *Modismos en su salsa*, Madrid, Arco/Libros.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1997): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Boers, F. (2000): «Metaphor awareness and vocabulary retention», *Applied Linguistics*, 21 (4), 553-572
- \_\_\_\_\_ (2004): «Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary», en Achard, M. & Niemeier, S. (Ed.) (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin - New York, Mouton de Gruyter, 211-232.
- Cacciari, C. & Tabossi, P. (Eds) (1993): *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 57-78.
- Csábi, S. (2004): «A cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching», en Achard, M. & Niemeier, S. (eds.), 233-256.
- Duranti, A. (2000 (1997)): *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1992): «What do Idioms really mean?», *Journal of Memory and Language*, 31, 485-506.
- \_\_\_\_\_ (1994): *The Poetics of the Mind*, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1997): «Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world», Gibbs, R. & Steen, G.: *Metaphor in Cognitive Linguistics. Selected paper from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference*, Amsterdam, John Benjamin Publishing, 145-166.
- \_\_\_\_\_ (2002): «A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated», *Journal of Pragmatics*, 34, 457-486.
- Gibbs, R., Bogdanovich, J. Sykes, J. R. & Barr, D. J. (1997): «Metaphor in Idiom Comprehension», *Journal of Memory and Language*, 37, 141-154.



- Iñesta Mena, E. M. y Pamies Bertrán, A. (2002): *Fraseología y metáfora: Aspectos tipológicos y cognitivos*, Granada, Serie Granada Lingüística.
- Keysar, B. & Martin, B. (1999): «Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure?», *Journal of Pragmatics*, 31, 1559-1578.
- King, K. (1999): *The Big Picture. Idioms as Metaphors*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*, Chicago, Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago, Chicago University Press.
- Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.
- Wray, A. & Perkins, M. R. (2000): «The functions of formulaic language: an integrated model», *Language & Communication*, 20, 1-28.