

# LA INCORPORACIÓN DEL LÉXICO COLOQUIAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO DE METÁFORAS LEXICALIZADAS

*Patricia Guillén Solano\**

## RESUMEN

Dentro del marco de la incorporación del léxico coloquial en la clase de español como segunda lengua, este artículo analiza las estrategias más comunes para el estudio de metáforas lexicalizadas. Se señalan, a su vez, las estrategias consideradas más exitosas, de acuerdo con los resultados visibles en la producción de los estudiantes.

Dicho análisis se lleva a cabo a partir de observaciones de clase realizadas durante los años 2009 y 2010, las cuales permitieron evidenciar la competencia léxica de los hablantes y cómo esta contribuye a la creación del discurso cotidiano.

**Palabras clave:** léxico coloquial, discurso, estrategia, competencia léxica, metáfora lexicalizada.

## ABSTRACT

Within the framework of the incorporation of colloquial vocabulary in Spanish as a second language class; this article analyzes the most common strategies for teaching lexicalized metaphors. Moreover, it highlights the most successful strategies according to the visible results in the output of Spanish as second language students. This analysis is done from classroom observations made during the years 2009 and 2010, which allowed evidencing the lexical competence of the speakers and how this contributes to the creation of everyday discourse.

**Key Words:** colloquial lexicon, discourse, strategy, lexical competence, lexicalized metaphor.

## Introducción

En la actualidad, los enfoques comunicativos de enseñanza de segundas lenguas han enfatizado la importancia de centrarse en la lengua en uso y propiciar que los hablantes no nativos utilicen la mayor variedad de registros que les sea posible, de acuerdo con el nivel de competencia en el que se encuentran. Este manejo implica, necesariamente, la incorporación de la variedad coloquial en el aula, dado que los estudiantes se enfrentarán a su manifestación más característica: la conversación.

La modalidad de uso coloquial se define a partir de los siguientes parámetros situacionales: + relación de proximidad, + saber compartido, +

cotidianeidad, + finalidad interpersonal, - grado de planificación. Así, debe recordarse, en este sentido, que el término *coloquial* no es sinónimo de soez o vulgar, sino parte de un continuum que va de mayor (+) a menor (-) formalidad.

El término *español coloquial* resulta demasiado amplio para delimitar nuestro estudio, por ello, nos centramos en la enseñanza de uno de sus componentes, el léxico, y, dentro de este, de las unidades fraseológicas, específicamente, de las metáforas lexicalizadas.

Elegimos esta manifestación del español coloquial en tanto este tipo de metáforas “ejemplifican la creación, extensión y cambio de significado que pueden experimentar las

---

\* Profesora en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, U C R.  
Recepción: 11/03/11. Aceptación: 15/07/11.

palabras” (Gutiérrez Pérez, 2004: 444), por lo cual constituyen un recurso didáctico muy útil, cuando son abordadas con criterios claros y mediante estrategias apropiadas. A este respecto, precisamente, Briz (2002) advierte que la incorporación de la fraseología en la clase de segundas lenguas muchas veces se reduce a lo que él denomina como “lo lexicalmente pintoresco”. Es común que la presencia de la fraseología en textos de español como segunda lengua se reduzca a su aparición en apéndices o notas generales, basados en oraciones aisladas y, por ende, fuera de contexto. Suelen presentarse como “curiosidades del idioma” y se quedan, así, en un nivel puramente informativo.

Pérez Bernal (2004), por su parte, destaca que varios estudios en fraseología apuntan al escaso interés que se le ha prestado a esta disciplina en los manuales y materiales de enseñanza de español como segunda lengua. Agrega, además, que quizás debido a que estas unidades no responden a los procesos sistemáticos presentes en otras unidades de la lengua, los profesores tienden a dejarlas de lado argumentando que no se usan mucho o que se aprenderán con el uso, fuera del aula. La autora justifica su inclusión diciendo que la fraseología tiene un papel muy destacado en el habla cotidiana y cita a Wray y Perkins (2000), quienes afirman que el 70% del lenguaje adulto puede estar constituido por fraseología. También cita a Liontas (2002), quien realiza un estudio basado en qué piensan los estudiantes de estas unidades en cuanto a su formación como hablantes de una lengua extranjera, concluyendo que, de acuerdo con ellos, las unidades fraseológicas deben ser una parte integral de su formación lingüística.

Partiendo de la idea anterior, y con base en una serie de observaciones de clase de español como segunda lengua, en este artículo se proponen las estrategias consideradas como las más exitosas para el estudio de metáforas lexicalizadas. Aclaramos que el término estrategias no se limita a la ejecución de determinadas actividades de clase, sino que abarca una serie de toma de decisiones que el profesor realiza de manera intencional y que van dirigidas a metas de aprendizaje particulares.

## 2. Caracterización de las unidades en estudio

Siguiendo la propuesta de Lakoff y Johnson (1986), el enfoque tradicional hacia el estudio de la metáfora, el cual la define como un recurso de la imaginación poética, ajeno casi a la realidad inmediata, dista mucho de su uso concreto: la metáfora está presente en distintas variedades del discurso y es de uso general y común. De hecho, Fernández Colomer (2003) la identifica como una de las principales estrategias de producción-recepción de la conversación y como un mecanismo de creación léxica en el registro coloquial.

Para González Rey (1998), la metáfora no actúa solo a nivel de palabra, sino que se extiende a toda la expresión al combinar los términos en el eje paradigmático de una manera inesperada. Las metáforas lexicalizadas, objeto de nuestro estudio, se caracterizan porque han perdido, al menos de forma expresa, su referente, de manera que el hablante ya no es consciente de él. Eso hace que su significado no pueda derivarse a partir de sus componentes aislados y se incorporen al léxico como unidades independientes.

Esta característica las enmarca, entonces, dentro del término fraseología, definido como “unidad plurimembre recurrente, fija y relativamente estable, ante todo por su significado unitario traslaticio, nítidamente distinto de la combinación de los significados literales de sus unidades léxicas componentes” (Wotjak, 1998: 310).

Las metáforas lexicalizadas constituyen, de esta forma, unidades fraseológicas en tanto son “combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y significado”. (Penadés, 1999: 11). También presentan idiomatismo, puesto que “el significado global de una secuencia no equivale a la suma de los significados de sus componentes” (Kubarth 1998: 329). Estas propiedades hacen que sean memorizadas y se reproduzcan en el discurso como elementos del inventario sistémico que no aparecen con un significado recto, sino metafórico.

### 3. Estudio de las unidades fraseológicas en el aula de español como segunda lengua

#### 3.1. Importancia y tratamiento en los textos de español como segunda lengua

De acuerdo con Wotjak, la importancia de centrarse en las peculiaridades semánticas, estilísticas y de preferencia de uso de las unidades fraseológicas en determinadas esferas de la comunicación y géneros textuales, radica en que le permitirán al usuario extranjero poder utilizar estas unidades adecuadamente. Siguiendo a este autor, “solo una indicación precisa y detallada de estos co-partícipes léxico-sintagmáticos externos de la unidad fraseológica le permite al usuario no nativo hacer un uso morfosintáctico combinatorio correcto de la frase léxica verbal o predicativa” (1998: 317)

Para el mismo autor, el hablante nativo utiliza apropiadamente las unidades fraseológicas en tanto toma en cuenta sus características formales, pragmáticas y semánticas, es decir, su potencial comunicativo. Esto implica que estas unidades han pasado a formar parte del léxico mental del hablante junto con sus condiciones de uso, introducidas de forma inconsciente en todos los actos de habla en los que se hayan utilizado.

Tradicionalmente, en la enseñanza de segundas lenguas, las metáforas lexicalizadas y, en general, las unidades fraseológicas, han recibido poca atención y se han caracterizado como de significado arbitrario y como formas alternativas de expresión a significados literales. Esta creencia influye su enseñanza en el aula y hace que se estudien marginalmente, bien mediante listas dispuestas alfabéticamente, sin ninguna motivación de tipo contextual, o a través de apartados aislados. Tal es el caso, por ejemplo, del texto *Dos Mundos*, (Terrel et al., 1998) diseñado específicamente para la enseñanza del español a estudiantes extranjeros, en donde en el apartado “Las palabras viven” se incluye lo que el texto denomina como “modismos”. A continuación, se detalla el tratamiento que se hace del tema:

En México se usa la frase coloquial **como agua para chocolate** para expresar la idea de “mucho enojo”. Si una persona dice “Estoy como agua para chocolate” quiere decir que está muy enojada (en inglés, *madder than hell*) ¡A punto de hervir como el agua! La expresión tiene su origen en la preparación del chocolate caliente. Para hacerlo, se pone agua a calentar y cuando empieza a hervir, se le echan trozos de chocolate en barra. La rica bebida queda lista muy pronto. (Terrel et al. 1998: 268)

La expresión se enmarca dentro de la unidad titulada “Comidas”. Como se puede notar, se ofrece una explicación breve de su significado y de su origen. En el texto también se incluye una breve alusión a la obra de la escritora Laura Esquivel, titulada de la misma forma, pero no se presenta ningún tipo de actividad o ejercicio dirigido al uso de esta unidad fraseológica.

Otro ejemplo lo encontramos en la expresión “estirar la pata”, sobre la que el texto indica:

Quiere decir, literalmente, *to stretch one's paw*. La frase significa morir (en inglés, equivale más o menos a la expresión “*to kick the bucket*”). En todos los idiomas hay expresiones como esta, que no se pueden traducir fácilmente porque son parte esencial de la cultura de un país. El modismo “estirar la pata”, por ejemplo, tiene su origen en la corrida de toros. Al morir el toro, sus patas se estiran y se endurecen. Y de ahí viene la expresión. Pero uno debe tener cuidado con quién la usa, pues es una frase coloquial que podría ofender a algunas personas. (Terrell et al. 1998: 400)

Como vemos, se recurre a una traducción literal al inglés, se alude luego a la parte cultural y se advierte sobre su uso particular. Cabe destacar que esta unidad fraseológica está incluida en la unidad llamada “La salud y las emergencias”. Al igual que en el caso de la expresión “Estar como agua para chocolate”, tampoco se ofrece ninguna práctica centrada en su uso discursivo.

Al contrario de los ejemplos anteriores, en el tratamiento del tema de los refranes, incluidos en las notas culturales del texto, sí se presentan prácticas dirigidas a la comprensión y el uso. La primera de ellas consiste en asociar una serie de refranes con su correspondiente traducción al inglés. Luego, se presenta una serie de preguntas relativas a los refranes, por ejemplo:

¿Recuerda algún refrán que usted aprendió cuando era niño/a?

¿Le gusta usar refranes cuando conversa?

*En general, ¿para qué sirven los refranes?*

Por último, se les pide a los estudiantes que se imaginen que van a enseñarle un refrán o expresión coloquial de su idioma a un estudiante hispano / una estudiante hispana. Deben escribir para ello un diálogo explicándole a esta persona lo que significa el refrán, asimismo, deben tratar de darle un equivalente en español.

Sobre el tema de los refranes, el texto aclara:

Los refranes son una parte esencial de todo idioma. Estas frases populares expresan la actitud de los seres humanos hacia la vida, y también reflejan su cultura. El origen de muchas de estas expresiones se encuentra en la literatura y el folklore. (Terrell et al. 1998: 452)

Después de esta explicación, se ofrece una lista de refranes con una breve referencia a su significado. Este tema se incluye en la unidad denominada “Los consejos y el comportamiento” y, a pesar de que se enlistan refranes con significados y usos muy diferentes, que van de “llama al pan, pan y al vino, vino” a “perro que ladra no muerde”, sí se evidencia un intento de contextualizarlos, agrupándolos mediante la función “ofrecer algún tipo de consejo”. Es el caso de “Más vale (andar) solo que mal acompañado” o “El martes ni te cases ni te embarques”.

Otro texto en donde se incluye el tema de los refranes es *Repase y Escriba*<sup>1</sup> (Dominicis, M y John Reynolds: 1998). En él, en la sección denominada “Ampliación léxica”, se ofrece una lista de refranes que comparten la característica de utilizar pronombres relativos. Cabe aclarar que para cada refrán se ofrece su equivalente en inglés, por ejemplo:

*A quien madruga, Dios lo ayuda: The early bird catches the worm.*

También se ofrece una práctica en donde se les presenta a los estudiantes el inicio de un refrán y deben completarlo:

*Ojos que no ven...*

Se les solicita también que escojan 5 refranes de la lista y expliquen su significado. Luego se les plantea la siguiente pregunta:

*¿Está usted de acuerdo con el refrán que dice: No hay mal que por bien no venga? Describa sus razones.*

Hasta este momento, los refranes no se encuentran contextualizados ni en cuanto a tema ni función, solamente se agrupan de acuerdo con la propiedad sintáctica de incluir en su construcción, como mencionamos anteriormente, pronombres relativos.

El último ejercicio que se presenta sí constituye un intento de centrarse en la función comunicativa de los refranes, pues ofrece una lista de situaciones y la pregunta ¿Qué refrán usaría usted en cada una de las siguientes circunstancias?

A continuación proporcionamos un ejemplo de las diferentes situaciones:

1. Hace más de un año que Arturo se porta mal. Su padre lo regaña constantemente y lo amenaza con echarlo de casa, pero siempre lo perdona. Arturo no tiene miedo a las amenazas de su padre y dice...

(Dominicis M. y John Reynolds, 1998: 413)

Para esta situación, la posible respuesta, de acuerdo con el texto, sería: “Perro que ladra no muerde”.

Con el objetivo de analizar el tratamiento de estas unidades no solamente a nivel de texto, en nuestro estudio se realizaron 8 observaciones de dos horas cada una, en 8 diferentes clases de español como segunda lengua de nivel avanzado. Mediante ellas, se lograron identificar las estrategias puestas en práctica por los profesores y se determinaron así las más exitosas para mejorar la comprensión y el uso de unidades fraseológicas.

### 3.2. Observaciones de clase

La numeración que se hizo de los resultados de cada observación, de 1 a 8, tiene como único propósito la sistematización de las respuestas, de manera que en cada cuadro el profesor 1 coincida con el que en los cuadros

CUADRO 1  
¿Cómo se abordó el término frase idiomática?

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6	Profesor 7	Profesor 8
“Vamos a estudiar dichos”	“Vamos a estudiar dichos”	“Vamos a estudiar una lista de dichos y refranes”	“Vamos a estudiar expresiones ticas , o costarriqueñismos”	“Tenemos una lista de frases idiomáticas”	“Vamos a estudiar frases hechas”	“Hay expresiones hechas en español, vamos a estudiar algunas”	“Vamos a estudiar una lista con grupos de palabras que tienen un significado o sentido fijo”

CUADRO 2  
¿Cómo se explicó la frase idiomática?

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6	Profesor 7	Profesor 8
Con infinitivos que expresan un significado similar	Con ejemplos a través de situaciones	Escribiéndola en la pizarra y diciéndoles que traten de deducir qué significa	Con infinitivos que expresan un significado similar	Con ejemplos a través de situaciones			

CUADRO 3  
¿Cómo se justificó el estudio de frases idiomáticas?

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6	Profesor 7	Profesor 8
Para que las conozcan por si las escuchan o las leen	Porque son parte del idioma	Para que hablen más naturalmente	Para que las puedan entender cuando alguien las usa	Para que conozcan de la cultura	Para que entiendan más las conversaciones	Para que las usen cuando hablan	Para que puedan entender a más personas

CUADRO 4  
Tipo de material utilizado

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6	Profesor 7	Profesor 8
Listas de expresiones	Listas de expresiones	Listas de expresiones	Lectura que incluía varias expresiones	Lista de expresiones	Lista de expresiones	Lista de expresiones	Tarjetas con situaciones

subsiguientes se identifica como profesor 1 y así sucesivamente, profesor 2, profesor 3.

Como podemos notar en el CUADRO 1, las tres primeras respuestas se refieren específicamente a los términos dicho y refrán, que aunque ligados con la fraseología, pertenecen, para algunos autores, más propiamente a la disciplina de la premiología<sup>2</sup>.

EL CUADRO 2 da cuenta de que la estrategia más utilizada para explicar una frase idiomática es utilizando infinitivos que tienen un significado similar (5 de las ocho respuestas), mientras que dos profesores mencionaron que mediante ejemplos, y uno de ellos apuntó a conducir a los estudiantes a deducir el significado de la expresión.

En el CUADRO 3, sobre la importancia de enseñar frases idiomáticas en el aula de español como segunda lengua, 5 razones se inclinan hacia el conocimiento pasivo de las expresiones (para que las entiendan) y solo dos de ellas apuntan hacia su uso (para que hablen, para que las usen).

Por último, en el CUADRO 4, se evidencia que el material más utilizado para tratar el tema de las expresiones idiomáticas es el conformado por listas de expresiones (6 de las ocho clases).

### 3.3. Aspectos por tomar en cuenta en el tratamiento de las unidades fraseológicas en el aula

Para las observaciones, nos centramos en el estudio de 3 unidades fraseológicas, con el fin de comparar cómo se enseñaban en las diferentes clases. A saber:

- Meter la pata
- Tomar el pelo
- Costar un ojo de la cara

Estas unidades se encontraban en una lista de expresiones que se incluyó como parte del material de nivel avanzado correspondiente al Programa de Español para Extranjeros de la Universidad de Costa Rica. Las expresiones se presentan sin ninguna otra motivación o contexto más que el de presentarlas como “frases idiomáticas”.

En las diferentes clases, se evidenció una falta de criterios para la selección de las unidades

que se enseñan en clase, específicamente en cuanto a:

#### 3.2.1. ¿Con cuál variedad se trabaja?

No se aclararon aspectos diatópicos, diastráticos ni diafásicos relativos a su uso. De hecho, en dos de las clases se afirmó que se trataba de “expresiones ticas”. Tomando en cuenta que en el *Diccionario fraseológico del español moderno* aparecen registradas sin ninguna referencia a que sean propias de Costa Rica, está claro que descartamos esta posibilidad. Dichas expresiones se incluyen en este diccionario de la siguiente manera:

“Meter la pata”: meter u.p. la pata (en algo) (inf.)

Cometer un error, fallo o indiscreción.

“Tomar el pelo”: tomarle u.p. el pelo a alguien

(f.) A: burlarse de alguien con disimulo B:

Engañar a alguien.

“Costar un ojo de la cara”: [costar/valer u.c.]

un ojo de la cara a alguien (inf.): [costar/valer] demasiado.

#### 3.2.2. ¿En qué tipo de discurso aparecen?

Tampoco hubo evidencia de que se profundizara en la marca estilística y discursiva de las diferentes unidades fraseológicas, no hubo ninguna información sobre el tipo de textos en que suelen aparecer. Durante las clases, si hablamos de un intento de contextualizar, o bien, encontrar un punto en común para las tres unidades fraseológicas, este se dio indicando solamente que las tres comparten la inclusión de léxico relacionado con partes del cuerpo.

#### 3.3.3. ¿Qué combinatoria morfosintáctica presentan?

Ruiz Gurillo, 1998, establece una serie de propiedades y rasgos del fenómeno fraseológico, entre los cuales destaca, por ejemplo, los componentes léxicos invariables, tales como la invariabilidad de número (\*por si la mosca) o de determinante (\*le tomó un pelo). Desde un punto de vista morfosintáctico, los profesores no hicieron

las indicaciones del caso, excepto cuando los estudiantes, sin conocer estas restricciones, cometieron errores en la construcción de las unidades, por ejemplo: “Mis compañeros le tomaron los pelos [el pelo]”.

### **3.4. Estrategias que favorecieron la comprensión del significado de las unidades léxicas y su posterior uso en contexto**

Se destacan tres estrategias exitosas en particular:

#### **3.4.1. Agrupar las unidades fraseológicas por dominios de uso**

En las observaciones de clases, se evidenció que organizar las metáforas lexicalizadas de acuerdo con diferentes ámbitos de la experiencia, como puede ser “equivocaciones” (meter la pata), “engaños” (tomar el pelo) resulta mucho más claro para los estudiantes ya que pueden agruparlas por contextos de uso. El hacerlo por campos semánticos de acuerdo con las palabras que se incluyen- tal es la propuesta de Forment Fernández (2008) -como sería el caso de agrupar, por ejemplo, *meter la pata*, *tomar el pelo*, o *costar un ojo de la cara*, (partes del cuerpo) no evidenció favorecer el aprendizaje, ya que los estudiantes preguntaron una y otra vez cómo se usarían y si expresaban significados similares.

#### **3.4.2. Explicitar la relación entre forma, significado y función**

Durante la explicación del significado, el abordar de forma simultánea qué forma y colocaciones presenta la unidad fraseológica, es decir, qué tipo de palabras aparecen junto a la expresión, por qué otras se pueden sustituir, qué restricciones morfosintácticas presenta, así como qué significa y dónde y en qué circunstancia podemos usarla, favoreció la comprensión y posterior construcción de ejemplos adecuados. En las clases donde el tema no se abordó de esta forma, se condujo a la creación de textos forzados y artificiales, del tipo: “me costó un

ojo de la cara comprar el carro, metí la pata y me tomaron el pelo”. Es decir, los estudiantes solo usaron de forma conjunta las frases pero sin asociarlas con ningún tipo de discurso o función comunicativa.

#### **3.4.3. Contextualizar cada frase en lugar de proporcionar listas**

Se evidenció que profundizar en la contextualización de una sola unidad fraseológica es una estrategia que favorece la creación de discurso cotidiano y su incorporación al inventario de uso de los estudiantes, tal fue el caso de “meter la pata”, la cual se enmarcó en el tema de errores y equivocaciones y dio pie, en dos de las clases, para el surgimiento de conversaciones espontáneas.

Cabe destacar que en las ocho clases, los estudiantes insistían en preguntar ¿cuándo la puedo usar?, ¿la puedo usar con toda la gente?, lo cual da cuenta de la importancia de proporcionar marcos de referencia para su uso discursivo.

## **4. Conclusiones**

Este estudio evidencia que para propiciar el uso de determinadas unidades fraseológicas, en este caso, de metáforas lexicalizadas, estas unidades deben presentarse contextualizadas y con ejercicios que lleven a su producción, de manera que sobrepasen el nivel de conocimiento puramente receptivo. Esta perspectiva implica que el profesor debe manejar varios aspectos acerca de la constitución y el uso de dichas unidades.

Las observaciones corroboran la recomendación que realiza Wotjak (2006) de abordar las unidades fraseológicas según sus funciones discursivas: expresar rechazo, crítica o alegría, por ejemplo.

La meta se convierte así en lograr que los estudiantes conozcan las restricciones relacionadas con combinatorias morfosintácticas, semánticas y pragmático-situacional- discursivas, de manera que puedan insertar las unidades fraseológicas en contextos apropiados, tomando en cuenta el género textual en el que tienden

a aparecer, la intención comunicativa y los destinatarios del mensaje.

## Notas

1. Se eligieron los textos *Dos mundos* y *Repase y escriba* por cuanto han sido ampliamente utilizados durante el desarrollo de los cursos del Programa de Español para Extranjeros de la Universidad de Costa Rica, ya sea como libros de consulta para los profesores o como material didáctico para los estudiantes.
2. De acuerdo con González Rey (1998: 67), el considerar la paremiología y la fraseología como dos disciplinas autónomas depende de la posición de cada especialista. La autora cita, por ejemplo, a Zuluaga (1980) quien incluye las paremias (refranes y proverbios) dentro de los enunciados fraseológicos, mientras que, por su parte, Wotjak (1998) propone que se deben excluir pues deben ser objeto de estudio de la paremiología, en tanto esta constituye una disciplina universal que se apoya en consideraciones folklóricas, etnológicas y antropológicas de diversa índole, y por ende, resulta más apropiada y específica.

## Bibliografía

- Andreou, Georgia y Loannis Galantomos. 2008. "Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context". En *Revista Porta Linguarum* XIV: 69-77.
- Briz, Antonio. 2002. *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Díaz García, Neyda. 1998. "Acerca del análisis sintáctico-semántico de frases idiomáticas". En: Wotjak, Gerd (ed.): 75-82
- Dominicis, Maria Canteli y John J. Reynolds. 1998. *Repase y escriba: curso avanzado de gramática y composición*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Fernández Colomer, María José. 2003. "La metáfora en el español coloquial". En: *Revista Interlingüística* XIV: 359-373
- Forment Fernández, María del Mar. 2008. "La fraseología metafórica en la didáctica de segundas lenguas" Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra: 225-241.
- González Rey, Maribel. "Estudio de la idiomática en las unidades fraseológicas" En: Wotjak, Gerd. (ed): 57-73
- Gutiérrez Pérez, Regina. 2004. "La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua" En: ASELE Actas XV, Centro Virtual Cervantes: 444-448.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Kubarth, Hugo y Fernando Varela. 1994. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- Kubarth, Hugo. 1998. "Elaboración de un diccionario fraseológico del español hablado moderno" En Wotjak, Gerd (ed.): 323-341.
- Penadés Martínez, I. 1999. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- Pérez Bernal, Marian. 2004. "Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2". En: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes: 646-654
- Ruiz Gurillo, Leonor. "Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español". En: Wotjak, Gerd. (ed.): 13-37.
- Terrell, Tracy et al. 1998. *Dos mundos*. Boston: McGraw- Hill.
- Wotjak, Gerd. (ed.) 1998. *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana.
- . 1998. "¿Cómo tratar las unidades fraseológicas en el diccionario? En Wotjak, Gerd. (ed.): 307-321
- . 2006. *Las lenguas, ventanas que dan al mundo. El léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición: aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.