

Las metáforas conceptuales en el aprendizaje de colocaciones léxicas

María de la Salud Hernando Álvarez | Universidad de Valladolid (España)

mhernandoalvarez@gmail.com

Una parte importante de las colocaciones léxicas en las lenguas, y en concreto en español, tiene carácter metafórico. En este artículo proponemos que la atención a su significado figurado y la organización a través de las metáforas conceptuales que subyacen en él puede mejorar la conciencia colocacional de los aprendientes, a la vez que contribuye al aprendizaje de este tipo de combinaciones y, por extensión, al de otras unidades con significado metafórico. Por otro lado, como cualquier trabajo que ponga el foco en las metáforas lingüísticas, colabora en el desarrollo de la competencia metafórica y en el conocimiento del sistema conceptual metafórico de la lengua meta.

Palabras clave: *colocaciones léxicas, metáforas conceptuales, conciencia colocacional, competencia metafórica, técnica pedagógica, enseñanza de una segunda lengua.*

Conceptual metaphors in the learning of lexical collocations

An important part of lexical collocations in languages, and specifically in Spanish, are metaphorical. This aspect can be leveraged in teaching Spanish as a foreign language to enhance the learning of this type of combination, which poses difficulties for learners. In this article, we propose that paying attention to the figurative meaning of collocations and organizing them through underlying conceptual metaphors can improve learners' collocational awareness, while also contributing to the learning of these combinations and, by extension, to other units with metaphorical meaning. Moreover, like any work that focuses on linguistic metaphors, it contributes to the development of metaphorical competence and understanding the metaphorical conceptual system of the target language.

Keywords: *lexical collocations, conceptual metaphor, awareness of collocations, metaphoric competence, teaching techniques, second language instruction.*

1. Introducción

En las últimas décadas las llamadas colocaciones léxicas han concitado la atención de muchos investigadores en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Combinaciones de palabras como *cometer un error*, *dar un paseo*, *error garrafal* o *pedir encarecidamente* se han revelado como un aspecto importante en la adquisición de una segunda lengua debido a que un buen dominio de estas combinaciones se relaciona con la mejora de la competencia comunicativa de los aprendientes, muy especialmente en lo que se refiere a la velocidad de procesamiento, a la fluidez y a la corrección en la producción, así como, obviamente, a la



Recibido: 14/03/2023 | Aceptado: 01/06/2023

TO CITE
THIS ARTICLE:

Hernando Álvarez, M.S. (2023). Conceptual metaphors in the learning of lexical collocations. *Lenguaje y textos*, 57, 65-76. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.19383>

riqueza y precisión expresivas (entre otros, Lewis, 1993, 1997, 2000; Nation, 2001; Durrant, 2008; Boers y Lindstromberg, 2009).

No obstante, diversos estudios empíricos han puesto en evidencia que para los aprendientes de lenguas extranjeras es un aspecto problemático, incluso en niveles avanzados: usan colocaciones léxicas en menor medida de lo que un nativo en su producción lo haría, las aprenden con mucha más lentitud que otros aspectos léxicos o gramaticales y son frecuentes errores y usos anómalos (por ejemplo, Granger, 1998; Nesselhauf, 2005; Kim y Yoon, 2008; Durrant y Schmitt, 2009; Prieto, Mosqueira y Vázquez, 2009; Nekrasova, 2009; Yamashita y Jiang, 2010; Li y Schmitt, 2010; Laufer y Waldman, 2010; Pérez Serrano, 2014). En definitiva, los aprendientes tienen dificultades para conseguir un dominio colocacional suficiente.

Entre las causas de esta dificultad podríamos destacar la falta de atención por inadvertencia. Por diferentes motivos, este tipo de combinaciones les pasa desapercibido a los aprendientes, que en muchas ocasiones son capaces de comprenderlas, pero no las perciben como un aspecto al que hay que dedicar atención (Boers, Lindstromberg y Eyckmans, 2014; Hernando Álvarez, 2018). Dado que la atención es un aspecto importante para la adquisición (Schmidt, 2001), una de las soluciones que se han propuesto, especialmente desde el enfoque léxico y sus defensores (Lewis, 1993, 1997, 2000), es conseguir que los aprendientes desarrollen una conciencia colocacional (*raising awareness of collocations*), es decir, que

tomen conciencia de la existencia de este tipo combinaciones dentro un marco más general de focalización del aprendizaje en bloques de lengua (*chunks*). En el caso de las colocaciones, en la medida en que un aprendiente esté familiarizado con el concepto, será más capaz de percibir y prestar atención a estos patrones del lenguaje y, por tanto, aumentarán las posibilidades de su adquisición.

Un alto porcentaje de las llamadas colocaciones léxicas en las lenguas, y en concreto en español, tiene carácter metafórico. Ejemplos de ello son *tragarse una mentira, despertar sospechas, caer enfermo, cultivar una afición, disciplina férrea, discusión acalorada, fe ciega, dormir profundamente, fracasar estrepitosamente...*¹ Como vemos, en ellas el colcativo es un elemento con un sentido figurado de tipo metafórico que procede de un sentido literal, normalmente físico. La base, no obstante, mantiene un sentido recto, por lo que sigue existiendo un significado composicional en la medida en que cada elemento aporta un significado, aunque uno de ellos sea figurado.

El significado metafórico no es, por supuesto, privativo de este tipo de combinaciones. En el nivel léxico es, de hecho, una de las características frecuentes de unidades pluriléxicas como locuciones (*echar leña al fuego, irse al otro barrio, salir adelante*), paremias (*A perro flaco todo son pulgas, Después de la tempestad viene la calma*), o compuestos sintagmáticos (*cuello de botella, hombre rana*), pero también en unidades simples (*explotar* 'tener un acceso de ira', *derrumbarse* 'hundirse moralmente').

¹ Los ejemplos de colocaciones metafóricas que se ofrecen en este artículo están extraídos de un corpus de elaboración propia a partir de prensa escrita española del año 2015, en concreto dos semanales, *El País Semanal*, del diario *El País*, y *XL Semanal*, de los periódicos del grupo Vocento.

Esta importante presencia de la metáfora en la lengua cotidiana es un fenómeno ampliamente reconocido desde la publicación de *Metaphor we live* (Lakoff y Johnson, 1980). A partir de esta obra fundacional de la teoría de la metáfora conceptual, inscrita dentro de la semántica cognitiva, se abandona la visión de la metáfora como un mero ornamento retórico o literario y se muestra como un recurso cognitivo que tiene manifestaciones en el lenguaje, pero no se reduce al lenguaje: “(...) metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 3). La metáfora permite comprender y experimentar una cosa en términos de otra (Lakoff y Johnson, 1980, p. 5). Así, los seres humanos podemos entender y, por ende, expresar conceptos abstractos y complejos gracias a otros que relacionamos con nuestra experiencia en el mundo. Como bien resumen Iñesta Mena y Pamies Bertrán (2002, p. 66):

Nuestra orientación en el espacio, la situación de los objetos en el mundo físico, el movimiento, etc., son fuentes de metáfora. De este modo, mediante la metáfora se explican realidades abstractas en términos de realidades concretas tomadas de nuestra experiencia.

Desde este punto de vista, ni las metáforas conceptuales ni sus expresiones lingüísticas concretas son arbitrarias, sino que están motivadas por las experiencias físicas y culturales del ser humano y pueden agruparse en un número limitado de metáforas que se organizan en sistemas conceptuales que, al menos en parte, están dotados de una sistematicidad interna. No obstante, las metáforas pueden haberse

convencionalizado tanto que podemos llegar a confundirlas con la realidad (Iñesta Mena y Pamies Bertrán, 2002, p. 66). Así cuando decimos que *los precios han subido, han bajado o se han disparado*, hablamos de *crecimiento económico*, pedimos a alguien que *suba el volumen* porque *está muy bajo* o hablemos de *un pico de fiebre*, es probable que no percibamos que detrás de todas estas combinaciones de palabras está la metáfora MÁS ESTÁ ARRIBA (y por tanto MENOS ESTÁ ABAJO) y nos parezca lógico que el concepto de ‘aumentar’ se asocie a *subir, elevar, crecer*, etc. y no a otros.

En este artículo defenderemos que trabajar específicamente con el significado metafórico de las colocaciones, aprovechando en parte los presupuestos de la teoría de la metáfora conceptual, es una forma de facilitar la percepción y el aprendizaje de las colocaciones léxicas, a la vez que conseguimos beneficios sobre la competencia comunicativa de los aprendientes.

2. Importancia de la metáfora en el aprendizaje de una segunda lengua

El proceso de la conceptualización a través de metáforas es un mecanismo cognitivo compartido por los seres humanos que se manifiesta de forma generalizada en las lenguas. Dedicar una atención específica a las metáforas supone, por consiguiente, conectar con un mecanismo común y universal, aunque en muchos casos sea inconsciente. Este proceso inherente en cada hablante nativo ha de aprovecharse en su posición de aprendiente de otra lengua.

Por otro lado, la metáfora es un elemento ineludible. Es uno de los recursos expresivos más poderosos con los que cuenta un idioma, ya que los hablantes nativos de

una lengua usan un gran número de expresiones metafóricas ya convencionalizadas, a la vez que también producen nuevas metáforas (Acquaroni, 2007, p. 65). Los aprendientes tienen que enfrentarse a ellas por fuerza en su aprendizaje de una lengua extranjera: han de comprenderlas, pero no solo eso. Si el objetivo de la adquisición de una lengua extranjera es conseguir acercar la lengua del aprendiente a la del hablante nativo, el uso de metáforas, al menos las convencionales fijadas por el uso, es imprescindible. Además, aunque muchos campos conceptuales son compartidos, las metáforas lingüísticas concretas varían entre lenguas y culturas como múltiples estudios comparativos muestran (entre otros, Kövecses, 1995).

En este sentido, son muchos los autores que defienden la idea de desarrollar en los aprendientes esta capacidad en las lenguas meta: entre otros, Danesi, 1986, 1992, 1995; Low, 1988; Littlemore, 2001; Boers, 2001; Acquaroni, 2007. A este respecto se han desarrollado conceptos como *competencia metafórica* (*metaphorical competence*, Danesi, 1986 y *metaphoric competence*, Low, 1988), que explica la capacidad tanto de comprender como de producir metáforas, algo que estos autores consideran clave en la competencia comunicativa de un aprendiente de una segunda lengua. Esta capacidad ha de ser cultivada, y en un contexto de aprendizaje en el aula requiere dedicarle tiempo y atención. Un paso previo es mostrar cuan presentes están las metáforas en las lenguas.

Trabajar específicamente colocaciones de carácter metafórico es una más de las vías posibles para desarrollar esta competencia y el conocimiento del sistema conceptual de la lengua meta. Además, con

este tipo de combinaciones la existencia de una metáfora puede ser percibida con facilidad por el aprendiente por su significado composicional.

Podemos aprovechar las muchas coincidencias entre idiomas para poner de manifiesto el fenómeno de la metáfora en las lenguas. Por ejemplo, podemos partir de la casi universalidad de determinadas metáforas conceptuales. Es el caso de, por ejemplo, *EL TIEMPO ES UN OBJETO VALIOSO*, común en innumerables lenguas. En español, catalán, alemán y japonés existe la paremia *El tiempo es oro*. En inglés, francés, italiano, ruso o húngaro se expresa como *El tiempo es dinero*, aunque también existe como variante en español. En otras lenguas no se identifica con un elemento concreto, solo con la característica de 'valioso', como ocurre en euskera: *Ez da munduan gauza preziatuagorik denbora baino* ('No hay nada más precioso en el mundo que el tiempo'). A partir de esta paremia en español y de sus equivalentes en la lengua nativa de los aprendientes podemos identificar la metáfora conceptual que subyace y relacionarla con diferentes colocaciones. En español podemos rastrear la metáfora en numerosas colocaciones: *perder el tiempo, gastar el tiempo, ganar tiempo, malgastar/desperdiciar el tiempo, ahorrar tiempo, robar tiempo, agotarse el tiempo, calcular el tiempo, invertir tiempo en algo, tiempo precioso, tiempo valioso...* Muchas de estas colocaciones son iguales en otras lenguas, aunque no todas: por ejemplo, en español existe la combinación *hipotecar el tiempo*, pero no así en inglés (Soriano, 2012, p. 97).

3. Colocaciones metafóricas y desarrollo de la conciencia colocacional

Más allá de ese beneficio general, enfocarse en el sentido figurado de las colocaciones de tipo metafórico tiene beneficios específicos sobre el propio aprendizaje de este tipo de combinaciones. Si las colocaciones tienden a pasar desapercibidas para el aprendiente, cualquier forma de llamar la atención sobre ellas tiene como mínimo el efecto de hacerlas más visibles. Llamar la atención sobre el significado figurado de estas colocaciones contrastándolo con el literal es una buena estrategia para hacer conscientes a los aprendices de la existencia de las colocaciones. Permite focalizar la atención sobre estas combinaciones favoreciendo su reconocimiento como unidades y, por extensión, como un fenómeno al que hay que atender.

Para ello, debemos hacer notar las colocaciones que podrían pasar inadvertidas fácilmente. Es el caso, por ejemplo, de *conciencia limpia*. Por un lado, es una combinación de palabras comprensible por un hablante no nativo que conozca el significado recto de sus componentes, especialmente en un contexto. La metáfora cognitiva que representa LO MORALMENTE BUENO ES LIMPIO puede ser rastreada en muchas lenguas, lo que también puede ayudar a la descodificación, aunque las metáforas lingüísticas concretas pueden o no coincidir con las del español.² Señalar el significado físico y recto del verbo *limpiar* y el sentido figurado que adquiere a partir

de él con esta palabra pone el foco en el fenómeno colocacional.

Otras colocaciones metafóricas pueden tener, en principio, más destacabilidad perceptiva, es decir, pueden llamar más la atención por diferentes causas. Una de ellas es que el elemento metafórico no sea una palabra frecuente o el aprendiente desconozca su significado recto.³ En la colocación *bordar un examen, un discurso, una tarea, una faena* (LAS ACCIONES SON OBJETOS) se puede partir del descubrimiento del significado recto y físico de *bordar* ('adornar una tela con hilo') para llegar al metafórico ('realizar de forma excelente') que adquiere con *examen* y otras palabras. Podemos aprovechar colocaciones como esta, cuyo rango colocacional es amplio, pero que puede ser sistematizado mediante una descripción de sus rasgos semánticos, para profundizar en su conocimiento. En este caso estamos ante una colocación en la que el verbo selecciona palabras que designan el producto de actividades que requieren habilidad para realizarse: podemos *bordar un examen, una tarea, un plato*, pero no **bordar una siesta, un paseo o una caída*. Esto contribuye a la mejora de la conciencia colocacional porque dedica atención expresa al conocimiento del fenómeno de las restricciones combinatorias, a la vez que contribuye también a una comprensión más profunda de esa combinación en concreto.

En algunos casos el significado metafórico del colocativo es más frecuente que el propio significado recto de esa palabra. Es el caso de *entablar una amistad o entablar*

² En inglés, por ejemplo, junto a *clean conscience*, encontramos *clear conscience*, con el colocativo con el significado de 'claro, transparente', que no se emplea en el español de España con este sentido.

³ En experimentos que filman los ojos de los aprendientes al leer libros, se ha comprobado que detienen más tiempo la mirada en las palabras nuevas que en las conocidas (Godfroid, Boers y Housen, 2013).

una conversación, que parte de la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON EDIFICIOS. *Entablar* es mucho más usado en combinación con determinadas palabras con el sentido figurado ('dar comienzo') que en su significado recto ('cubrir o asegurar con tablas'). También en este tipo de casos creemos que es rentable contrastar el significado recto y el metafórico, ya que el efecto beneficioso de destacar la combinación sería el mismo.

Asimismo, la comparación de colocaciones metafóricas entre lenguas favorece también la sensibilización hacia las colocaciones. Dar la oportunidad de que los aprendices contrasten las diferencias y similitudes entre combinaciones de la lengua meta y sus lenguas maternas también proporciona una buena oportunidad para centrar la atención en estos bloques de lengua.

Como hemos visto, muchas metáforas conceptuales son comunes en diferentes culturas, aunque su expresión lingüística puede ser compartida o variar: "metaphors are grounded in bodily experience but shaped by cultural understanding" (Yu, 2008, p. 247). Debemos, por tanto, distinguir entre metáforas conceptuales y sus expresiones en las lenguas, las metáforas lingüísticas.

Ambas situaciones son útiles para el aprendizaje. En el primer caso, el contraste entre la lengua del aprendiente y la lengua meta es una excelente herramienta para aprender por transferencia. La metáfora AMOR ES LOCURA es expresada en muchas lenguas con la misma colocación metafórica: *locamente enamorado* (ESP), *madly in love* (ING), *follemente innamorato* (IT), *follement amoureux* (FR), *loucamente apaixonado* (PORT), *wahnsinnig verliebt* (AL),

îndrăgostit nebunește (RUM), *безумно любить* (RUS). Pese a las similitudes, no hay que perder de vista las diferencias culturales: por ejemplo, el japonés conceptualiza esta metáfora a través de una expresión comparativa 狂ったように愛する –'amar como un loco'– y no mediante una colocación. Sin embargo, dado que la cultura japonesa no expresa de forma tan directa y abierta los sentimientos, esta expresión es muy extraña en un uso corriente, donde el amor, incluso romántico, se expresa con el verbo *gustar* 好き (です): 死ぬほど好き (です) –'me gusta a muerte'– con otra metáfora: AMAR ES UNA ENFERMEDAD.

En el segundo caso –falta de coincidencia entre metáforas lingüísticas– nos encontramos ante la situación idónea para llamar la atención sobre el hecho de la existencia de este tipo combinaciones de palabras cuya forma requiere aprenderlas conscientemente. Por ejemplo, dentro de la metáfora EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES, omnipresente en las lenguas, vemos una base muy productiva en español para colocaciones con sensaciones físicas con valor incoativo, tales como *entrar hambre/sed/sueño/frío*, etc. y una amplia gama de sentimientos, tanto positivos como negativos: *entrar miedo/alegría*... En italiano es posible expresar esto en algunos casos con el verbo *venire sonno/fame*, etc. (aunque frecuentemente asociado a la construcción sintáctica con el verbo *fare* (*mi fa venire fame*), mientras que para los sentimientos solo encontramos el uso del verbo *fa*: *mi fa pena*, sin valor incoativo, traducible al español por *dar pena*. En inglés tampoco encontramos expresión análoga dentro de esa metáfora conceptual: *to get hungry, thirsty, scared*...

En definitiva, centrar la atención sobre el significado metafórico, en sí mismo o a través del contraste entre lenguas, es una buena forma focalizar la atención sobre este tipo de combinaciones y crear conciencia de ellas.

4. Atención al significado metafórico y mejora en la retención y aprendizaje de las colocaciones

Además de la creación de la conciencia colocacional, la atención y el trabajo con el significado metafórico contribuye a la memorización. Hay evidencias empíricas de este beneficio en otro tipo de unidades. Por ejemplo, Boers (2000a) llevó a cabo tres estudios experimentales con locuciones (*idioms*) y *phrasal verbs* que concluyen que el uso de las metáforas conceptuales (o temas metafóricos, denominación que prefiere el autor) facilita su retención. Por ello, propone despertar la conciencia metafórica como estrategia específica de retención léxica. Otros muchos estudios muestran la relación beneficiosa entre la atención al significado metafórico y el aprendizaje de *idioms*, proverbios, *phrasal verbs*, expresiones o léxico en general (entre otros, Boers 2000b, 2001, 2004; Verspoor y Lowie, 2003; Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004a, 2004b; Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans, y Stengers, 2007; Guo, 2007; Li, 2009; Gao y Meng, 2010; Yasuda, 2010). Hasta donde sabemos, la evidencia empírica específicamente sobre colocaciones léxicas es muy escasa (Dai, Wu, y Xu, 2019), pero apunta a las mismas conclusiones positivas. En cualquier caso, creemos que podemos asumir el mismo efecto beneficioso para las colocaciones que para los otros tipos de unidades.

Señalar de alguna forma la diferencia entre el significado recto y el metafórico proporciona una comprensión más profunda que parece favorecer la retención. Además, estas metáforas sugieren una imagen mental en el aprendiente, que tendría un efecto beneficioso en la recuperación de estas unidades, atribuible a la codificación dual (*dual coding*) (Boers, 2000a, p. 563).

Una de las estrategias didácticas más útiles es la agrupación de diferentes unidades a través de las metáforas conceptuales. Sabemos que el léxico estructurado es más fácil de retener puesto que la creación de redes favorece la memorización y la retención. La agrupación de las colocaciones de esta manera funciona como una forma de organización léxica. En palabras de Boers (2004b, p. 224), "The identification of distinct source domains (or metaphoric themes) behind sets of expressions provides a framework of vocabulary organisation, which is known to facilitate memory storage".

Así, podemos, por ejemplo, sistematizar colocaciones bajo un mismo tema metafórico, como en el caso de EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES Y SENSACIONES, que podemos ilustrar con los siguientes ejemplos, entre muchos otros:

*Entrar miedo/hambre/sueño/pereza/
alegría/ira, /mal humor...*

*Llenarse de/(estar) lleno de ira/rencor/
orgullo/ira...*

*Albergar esperanzas/ilusiones/deseos/
sospechas/dudas...*

*Gastar(se)/agotar(se) la paciencia (de alguien)
Acabar con la paciencia (de alguien)*

Acabarse el amor/la pasión

Guardar odio/rencor...

Estallar en lágrimas/gritos/carcajadas...

*Tragarse los sentimientos/las emociones/los
disgustos.*

Especialmente interesantes para la memorización pueden ser las agrupaciones menos evidentes y más llamativas. Por ejemplo, podemos agrupar bajo la metáfora LAS ENFERMEDADES SON ANIMALES, colocaciones como *pescar un resfriado, incubar una enfermedad, enfermedad galopante*, entre otras.

Se pueden plantear también agrupaciones a partir de imágenes o de otro tipo de información verbal que ponga en evidencia el carácter metafórico de la colocación.

Es posible crear otro tipo de asociaciones que integren diferentes metáforas y que, por tanto, amplíen la red léxica y conceptual. Podemos establecer lazos entre diferentes dominios fuente que se asocian con un mismo dominio meta. Es el caso del dominio meta CALOR, que se concreta en diversas metáforas como EL AFECTO ES CALOR (*una cálida/una calurosa bienvenida, una persona cálida/fría...*), EL AMOR Y LA PASIÓN SEXUAL ES CALOR (*un amor tórrido, una relación tórrida, encender pasiones...*), LA INTENSIDAD ES CALOR (*una encendida defensa/crítica, arder en deseos de...*) o EL CONFLICTO/LA IRA ES CALOR (*un tema/una polémica/un asunto candente, una discusión/defensa acalorada, calentarse/caldearse el ambiente/los ánimos...*).

Podemos también hacer agrupaciones partiendo del dominio meta. De esta forma el AMOR se identifica con las diferentes metáforas AMOR ES CALOR (*amor ardiente/abrasador/fogoso, encender pasiones...*), AMOR ES LOCURA (*enamorarse locamente, perdidamente enamorado, loco de amor, arrebatado de amor...*), EL AMOR ES UN OBJETO (*dar amor, cortar una relación...*), EL AMOR ES UNA ENFERMEDAD (*una relación sana/enfermiza/tóxica, el mal de amores, morir de amor*), etc.

Este trabajo de contraste entre significado literal y metafórico puede ser llevado a cabo aportando información explícita a los aprendientes, pero preferentemente debería ser un proceso que los implique activamente. En general, las actividades que se centran en el significado literal y metafórico van a tener un previsible efecto positivo en la memorización y adquisición, ya que implican un procesamiento cognitivo más profundo (entre otros, Ellis, 1994). Así, en contextos de enseñanza, podemos emplear actividades orientadas a este fin como las siguientes:

- Inferir el significado de una colocación metafórica o hacer hipótesis sobre él y su origen.
- Investigar su significado o su origen en diccionarios u otro tipo de fuentes.
- Hacer agrupaciones de colocaciones basándonos en diferentes criterios (metáforas conceptuales, dominios, imágenes, etc.).
- Localizar colocaciones metafóricas en textos.
- Crear textos en los que se empleen grupos de colocaciones que compartan dominios.
- Relacionar colocaciones con imágenes que se proporcionan.
- Ilustrar colocaciones con imágenes dibujadas o buscadas por el aprendiente.
- Buscar diferencias, similitudes y equivalencias entre las metáforas en las colocaciones en la lengua meta y otras lenguas como la lengua nativa del aprendiente.

Todas ellas requieran esfuerzo cognitivo, por lo que favorecen una elaboración cognitiva mayor. En cualquier caso, como en cualquier otro contexto de aprendizaje, el trabajo de revisión, repetición y evocación de forma cíclica y espaciada será necesario para garantizar una retención y recuperación óptimas.

5. Asociación de unidades con significado metafórico

Las mismas metáforas conceptuales pueden rastrearse en el sistema conceptual de una lengua cuyas expresiones lingüísticas concretas emergen en diferentes unidades y niveles, lo que nos permite relacionar colocaciones con otro tipo de unidades. De esta forma, el trabajo con colocaciones metafóricas puede ayudar, por extensión, en la comprensión y memorización de otras unidades del lenguaje fraseológico aparentemente más oscuras o difíciles de interpretar que frecuentemente presentan un significado no composicional, es decir, que, a diferencia de las colocaciones, la interpretación de su significado no suele darse por la suma de los significados de cada uno de sus formantes.

Veamos algunos ejemplos con metáforas conceptuales ya mencionadas. Bajo la metáfora LA IRA/EL CONFLICTO ES CALOR encontramos colocaciones tales como *en-cenderse los ánimos, calentarse/caldearse el ambiente/los ánimos; discusión acalorada/encendida; afirmaciones/declaraciones incendiarias*, etc. Los aprendientes pueden establecer lazos con expresiones fijas como las locuciones *arder/hervir la sangre, echar humo (por las orejas), echar chispas, estar alguien que arde, estar alguien que fuma en pipa, echar fuego por los ojos, saltar chispas, estar entre dos fuegos, ser algo una patata caliente. echar leña al fuego...* Bajo la metáfora cognitiva LO MORALMENTE BUENO ES LIMPIO, encontramos un buen número de colocaciones tales como *limpiar la conciencia, conciencia sucia/limpia, pensamientos sucios, limpiar/ensuciar la reputación, ganar limpiamente*, etc. a los que podemos asociar locuciones como *jugar limpio/sucio, ensuciarse las manos*, etc.

Conocer un tema metafórico ayuda a comprender más fácilmente, incluso poder predecir, el significado de otras unidades que lo comparten. También proporciona un esquema de organización del léxico más amplio, beneficioso para la retención y la recuperación. Abogamos por un trabajo globalizador que tenga en cuenta la metáfora y que conecte diferentes unidades gramaticales y léxicas. Para ello podemos partir de las colocaciones léxicas, lo que parece una vía facilitadora en la medida en que las colocaciones son más fáciles de entender –por ser transparentes– y de retener –por no presentar fijación–, para llegar a unidades más oscuras debido a su idiomatidad.

6. Conclusiones

En este artículo hemos defendido que el trabajo con el significado figurado y literal de las colocaciones de tipo metafórico conlleva varias ventajas en el aprendizaje de una segunda lengua.

Además de un beneficio general, como es el desarrollo de la competencia metafórica, este tipo de trabajo presenta beneficios específicos con respecto al aprendizaje de este tipo de combinaciones, que suponen una dificultad probada para los aprendientes de una segunda lengua.

Las intervenciones pedagógicas que se centran en señalar el significado literal y metafórico tienen un gran interés en la mejora de la retención y aprendizaje este tipo de colocaciones en concreto, especialmente si se hace a través de actividades que impliquen una mayor elaboración cognitiva. Hemos propuesto técnicas tales como inferir, aventurar o investigar el significado de una colocación o su origen, asociar imágenes y colocaciones o cualquier otro tipo de trabajo con imágenes,

agrupar colocaciones de diferentes formas, relacionar las colocaciones con otras unidades con significado metafórico, etc. De gran utilidad puede ser también centrarse en las diferencias y similitudes entre la lengua meta y la lengua nativa. Todas ellas son tipos de tareas que requieran un mayor esfuerzo cognitivo, por lo que favorecen la memorización y el aprendizaje a través de un procesamiento cognitivo más profundo y, además, facilitan la creación de redes de relación entre unidades léxicas.

Por otro lado, todas estas tareas contribuyen conjuntamente a la creación de la conciencia colocacional en los

aprendientes, lo que se traduciría en una atención extra a estos patrones del lenguaje, que podrían colaborar en la mejora del aprendizaje de colocaciones no metafóricas.

El estudio de las colocaciones léxicas es un área de investigación en desarrollo, y se espera que investigaciones futuras aporten nuevos conocimientos y perspectivas en relación con este fenómeno lingüístico y sus implicaciones en la enseñanza. En este sentido, son necesarios futuros estudios empíricos específicos que validen esta propuesta y determinen con más precisión las mejores técnicas y actividades.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.
- BOERS, F. (2000a). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- BOERS, F. (2000b). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19, 137-147. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00017-9)
- BOERS, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin. *Prospect*, 16(3), 35-43. https://www.researchgate.net/publication/234579254_Remembering_Figurative_Ideoms_by_Hypothesizing_About_Their_Origin
- BOERS, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary? En M. Achard y S. Niemeierand (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 211-234). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199857.211>
- BOERS, F., DEMECHELEER, M. y EYCKMANS, J. (2004a). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. En Bogaards, P. and Laufer, B., (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing*, (pp. 53-78). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.10.07boe>
- BOERS, F., DEMECHELEER, M. y EYCKMANS, J. (2004b). Cross-cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms. *European Journal of English Studies*, 8(3), 375-388. <https://doi.org/10.1080/1382557042000277449>
- BOERS, F., EYCKMANS, J. y STENGERS, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11(1), 43-62. <https://doi.org/10.1177/1362168806072460>
- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. y EYCKMANS, J. (2014). Some explanations for the slow acquisition of L2 collocations. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 11, 41-62. <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/61>

- DAI, Y., WU, Z. y XU, H. (2019). The Effect of Types of Dictionary Presentation on the Retention of Metaphorical Collocations: Involvement Load Hypothesis vs. Cognitive Load Theory. *International Journal of Lexicography*, 32, 411-431. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecz010>
- DANESI, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18(3), 1-10.
- DANESI, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension. En J.E. Alatis (Ed.), *Language, communication, and social meaning* (pp. 489-500). Washington D.C: Georgetown University Press.
- DANESI, M. (1995). Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency'. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3-20. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x>
- DURRANT, P. (2008). High frequency collocations and second language learning [Tesis doctoral, Universidad de Nottingham]. https://eprints.nottingham.ac.uk/10622/1/final_thesis.pdf
- ELLIS, N. (1994). Vocabulary Acquisition: the ins and outs of explicit cognitive mediation. En N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. (pp. 211-282). Londres: Academic Press.
- GAO, L, y MENG, G. (2010). A study of the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention. *Canadian Social Science*, 6, 110-124.
- GRANGER, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology* (pp. 145-160). Oxford: Clarendon.
- GODFROID, A., BOERS, F. y HOUSEN, A. (2013). An eye for words: Gauging the role of attention in L2 vocabulary acquisition by means of eye tracking. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483-517. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000119>
- GUO, S. (2007). Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners? *The Linguistics Journal*, 3, 148-166.
- HERNANDO ÁLVAREZ, M.S. (2018). Principales dificultades en la adquisición de las colocaciones léxicas en una lengua extranjera. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 293-302). Tarragona: ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0027.pdf
- IÑESTA MENA, E. M. y PAMIES BERTRÁN, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Método.
- KIM, H. y YOON, H. (2008). Effects of predictability in L1 on the use of L2 verb-noun collocations. *English Teaching*, 63(2), 237-259. <https://doi.org/10.15858/engtea.63.2.200806.237>
- KÖVECSES, Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614408>
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAUFER, B. y WALDMAN, T. (2010). Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 61, 647-672. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00573.x>
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LI, T.F. (2009). *Metaphor, image, and image schemas in second language pedagogy*. Colonia: Lambert Academic Publishing.

- LI, J. y SCHMITT, N. (2010). The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case study approach. En D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*. (pp. 22-46). Nueva York: Continuum.
- LITTLEMORE, J. (2001). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching*, 3(2).
- LOW, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125-147. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.125>
- NATION, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- NEKRASOVA, T. (2009). English L1 and L2 speakers' knowledge of lexical bundles. *Language Learning*, 59, 647-686. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00523.x>
- NESSELHAUF, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.20>
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.002>
- PÉREZ SERRANO, M. (2014). Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE. *Marcoele*, 19, 77-97. https://www.marcoele.com/descargas/19/05-PSerrano-Analisis_de_errores_colocacionales_en_un_corpus_de_aprendientes_de_ELE.pdf
- PRIETO GONZÁLEZ, S., MOSQUEIRA SUAREZ, E. y VÁZQUEZ VEIGA, N. (2009). Córpora y enseñanza de lenguas: se buscan colocaciones. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.), *A survey of corpus-based research* (pp. 366-373). Murcia: AELINCO. http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Prieto%20et%20al_2009.pdf
- SORIANO-SALINAS, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 103-126). Barcelona: Antrophos.
- VERSPoor, M. y LOWIE, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53, 547-586. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00234>
- YAMASHITA, J. y JIANG, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44, 647-668. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235998>
- YASUDA, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 44, 250-273. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.219945>
- YU, N. (2008). Metaphor from body and culture. En R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 247-261). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.017>