



LA GRAMÁTICA COGNITIVA Y LA TRADUCCIÓN DE LA FRASEOLOGÍA

M.^a Ángeles Recio Ariza 
Universidad de Salamanca

J. Agustín Torijano Pérez 
Universidad de Salamanca

RESUMEN: La enseñanza de la lengua como disciplina de Traducción e Interpretación debe basarse en la lingüística comparada, ya que el estudio contrastivo de la lengua es clave para poder profundizar tanto en los aspectos que unen las distintas lenguas, en nuestro caso español-alemán, como en aquellos que las diferencian. Uno de sus mayores retos es la interiorización de la fraseología con el objetivo de transmitir el (re)conocimiento de las unidades fraseológicas para su eventual traducción. En este artículo mostramos en qué punto se encuentra la investigación al respecto, así como ejemplos prácticos de algunos recursos y estrategias implicadas en la enseñanza de la fraseología y de la gramática para la traducción y la interpretación desde el prisma del cognitivismo.

PALABRAS CLAVE: fraseología, cognitivismo, traductología, lingüística comparada, enseñanza de lenguas

Cognitive Grammar and the Phraseology Translation

ABSTRACT: Language teaching as a discipline of Translation and Interpreting must be based on comparative linguistics, since the contrastive study of language is key to being able to study in depth both the aspects that unite and differentiate the languages, in our case Spanish-German. One of its greatest challenges is the internalisation of phraseology with the aim of transmitting the (re)cognition of phraseological units for their eventual translation. In this article we show the current state of research in this respect, as well as practical examples of some resources and strategies involved in the teaching of phraseology and grammar for translation and interpreting from a cognitivist perspective.

KEYWORDS: phraseology, cognitivism, translatology, comparative linguistics, language teaching

Grammaire cognitive et traduction de la phraséologie

RÉSUMÉ : L'enseignement des langues en tant que discipline de la traduction et de l'interprétation doit se baser sur la linguistique comparative, car l'étude contrastive de la langue est la clé pour pouvoir étudier en profondeur aussi bien les aspects qui unissent les différentes langues, dans

notre cas l'espagnol-allemand, que ceux qui les différencient. L'un de ses plus grands défis est l'internalisation de la phraséologie dans le but de transmettre la (re)connaissance des unités phraséologiques pour leur traduction éventuelle. Dans cet article, nous présentons l'état actuel de la recherche à cet égard, ainsi que des exemples pratiques de certaines ressources et stratégies impliquées dans l'enseignement de la phraséologie et de la grammaire pour la traduction et l'interprétation dans une perspective cognitiviste.

MOTS-CLÉS : phraséologie, cognitivisme, traductologie, linguistique comparative, enseignement des langues

1. INTRODUCCIÓN

En anteriores investigaciones (Recio Ariza, 2005, 2011, 2013; Recio Ariza y Torijano Pérez, 2017) ya hemos llamado la atención sobre la necesidad de distinguir entre la enseñanza de la lengua en la disciplina de Traducción e Interpretación y su enseñanza en Filología. Los objetivos de ambas son diferentes, por lo que necesariamente han de desarrollarse y enseñarse de forma distinta. Para el propósito de nuestras especialidades, correspondientes a la primera, la enseñanza ha de basarse mayoritariamente en la lingüística comparada, ya que el estudio contrastivo de la lengua es clave para poder explicar y profundizar tanto en los aspectos que unen las distintas lenguas —en nuestro caso español-alemán— como aquello que las diferencia. En el ámbito concreto de la fraseología, el objetivo es doble: transmitir el conocimiento y reconocimiento de las unidades fraseológicas (UF) y su sintaxis y su traducción, por el hecho de que se trata de uno de los procesos que más dificultades suele plantear en la labor traslativa.

Consecuentemente, consideramos que el cognitivismo ha demostrado ser un método válido en el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. En este sentido, el aprendizaje se concibe como construcción de conocimientos y representaciones previas del alumnado, quien, a su vez, aprovecha y elabora estrategias cognitivas y de aprendizaje ya asimilados. Nos parece relevante profundizar en el estudio de la gramática cognitiva (GC), pues esta puede proporcionarnos las estrategias y herramientas básicas para la enseñanza de la gramática, pero también de la fraseología de una lengua extranjera dirigida a traductores/as e intérpretes.

En el marco traductológico, es innegable que en los últimos años la disciplina de la lingüística cognitiva ha visto incrementada cada vez más su relevancia, pese a lo cual no podemos afirmar lo mismo acerca de la GC. Es cierto que las investigaciones comienzan a ser cada vez más numerosas (*cf.* Sadyková y Kayumová, 2014; Zamora Muñoz, 2014; Ziem, 2014; Ruiz Gurillo, 2010; Wulff, 2010; Merino González, 2015; Iglesias Iglesias, 2013; Zerkina, 2015) y que el foco se ha desplazado hacia esta disciplina a la hora de estudiar y explicar los procesos implicados en la adquisición y traducción de la fraseología desde un punto de vista cognitivista, pero consideramos que aún no se ha aplicado todo el potencial y la utilidad que puede aportar a la misma.

2. LA GRAMÁTICA COGNITIVA: UN BREVE RECORRIDO

En un principio la GC nace en el seno de la lingüística cognitiva,¹ en cierta medida, como respuesta a la excesiva rigidez del enfoque generativista. En este sentido, algunos/as teóricos/as como Langacker (2000), Cuenca y Hilferty (1999), Croft y Cruse (2008), etc. apuntan en esta dirección y consideran que surge como oposición y en un acto de cierta rebeldía, al igual que se contrapuso, en su día, la gramática generativista a la gramática estructuralista.

Así, la concepción objetivista del pensamiento concibe este fundamentalmente como la manipulación de símbolos abstractos y relacionados directamente con el mundo. Por tanto, es independiente del cuerpo humano y por ello es lógico y, en consecuencia, puede ser clasificado y descrito a partir de una realidad concreta, mientras que para la concepción experiencialista —en la cual se basa la lingüística cognitiva y, por ende, la GC—, el pensamiento es experiencia, es decir, se basa en la creatividad y suele ser un pensamiento imaginativo, cuya descripción obedece a modelos cognitivos, tal como afirma Gibbs (1996, p. 49).

Por tanto, a diferencia de las teorías tradicionales, se relaciona el pensamiento con el lenguaje. Llegados a este punto, cabe resaltar el elemento diferenciador entre la concepción tradicional y la lingüística cognitiva, ya que esta es interdisciplinar e integradora, en definitiva, holística. El estudio del lenguaje parte de estructuras conceptuales, de la denominada *prototipicidad*, que permite abordar los bordes difusos y más complicados de determinadas categorías gramaticales, como analizaremos más adelante con un ejemplo concreto.

Las teorías que parecen influir de manera destacada en la lingüística cognitiva son la teoría de prototipos, la teoría de la metáfora, la semántica cognitiva, la gramática de construcción (*vid.* Van Lier, 1996; Vygotsky, 1978), la teoría de gramaticalización, así como la gramática cognitiva, por la que aboga Langacker (1987, 2000). Este teórico opina que la GC intenta llamar la atención sobre las bases semánticas de la gramática, en virtud de las cuales se considera que la gramática es un conjunto organizado de “unidades simbólicas”, en las cuales juega un papel determinante tanto la semántica como la fonología.

Como adelantábamos, algunos teóricos, como Cuenca y Hilferty (1999, p. 18), sostienen la necesidad de analizar el lenguaje desde un enfoque interdisciplinar e integrador. Se impone así un análisis dinámico del lenguaje que desdibuja las estructuras y bordes rígidos tanto de las categorías, como de los distintos niveles del lenguaje: la semántica y la pragmática, la semántica y la gramática, así como la gramática y el léxico. Para la lingüística cognitiva es fundamental un enfoque basado en el uso, lo que Cuenca y Hilferty (1999, p. 17) expresan de este modo:

¹ Parece que Lakoff (1987) con su publicación *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*, y Langacker (1987) con *Foundations of cognitive grammar. Vol. I. Theoretical prerequisites*, sientan las bases de lo que hoy conocemos como lingüística cognitiva.

El significado no existe independientemente de la cognición. Se entiende que es una parte de la cognición humana [...] que se constituye en instrumento para expresar el significado. El lenguaje permite simbolizar las conceptualizaciones y esta función le da forma y al mismo tiempo restringe sus características. Es decir, la estructura lingüística depende de la conceptualización y, en correspondencia, influye en ella.

Sin embargo, no debe predominar la idea de que la gramática cognitiva se opone a la gramática generativista, puesto que parte de ella y se trata más bien de dos enfoques diferentes de una realidad compleja. En este sentido, parece que nos encontramos ante dos aproximaciones diferentes. Es, por tanto, una focalización de aspectos distintos de una realidad común. Se funden los aspectos de la gramática generativa con la psicología cognitiva, dando así lugar a la lingüística cognitiva. Desde este punto de vista, se entiende que Cuenca y Hilferty (1999, p. 22 y ss.) afirmen que la lingüística cognitiva sea el resultado de la confluencia de varias líneas de investigación que “parten de unos postulados comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas”.

El cognitivismo está presente en todas las vertientes de adquisición del conocimiento, razón por la cual partimos de la hipótesis de que la misma utilidad que ha demostrado en los ámbitos mencionados podría ser aplicada en particular a la adquisición de la fraseología. En concreto, la GC puede ofrecer el armazón teórico necesario para tender un puente entre ambos, fraseología y cognitivismo. Determinados aspectos propios del aprendizaje de una lengua extranjera, como la *idiomaticidad*, la adquisición y el uso de metonimias o metáforas, o la gestión del conocimiento enciclopédico, son, asimismo, objeto de análisis por parte de la GC, por lo que es razonable pensar que un enfoque cognitivista de la fraseología aplicada a la enseñanza de lenguas o la didáctica de la traducción podría suponer una aportación nada desdeñable. No olvidemos que la adquisición en el sentido de la aprehensión de la manera en que se articula el pensamiento y la conceptualización del mundo (simbolizada en la metáfora y en la metonimia en su expresión lingüística y, por ende, su *prototipicidad*) subyace al texto original. Por ello, el profesional necesariamente ha de hacer propias esas tres imágenes de las que hablaban Zimovets y Komanova (2016): la real, la conceptual y la lingüística, objetivo solo posible, en nuestra opinión, a través de la gramática cognitiva.

3. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE EL ENFOQUE COGNITIVO

Cuenca y Hilferty (1999, p. 30) manifiestan que “la lingüística cognitiva es un modelo funcional, no formal y basado en el uso”. Creemos, sin embargo, que este es precisamente uno de los puntos débiles de la gramática cognitiva, pues no todos los fenómenos gramaticales son explicables a través de su uso. Para estos/as autores/as (1999, p. 62), la categorización cognitiva permite constatar que los límites de algunas categorías son difusos, y que no siempre es posible hacer una delimitación clara; en ocasiones, tampoco es posible definir las por determinadas condiciones necesarias y suficientes, más que a partir de ciertos rasgos y

relaciones de semejanza. De tal manera que algunas categorías tienen elementos más representativos que otros, en términos cognitivos, lo que hace referencia a la *prototipicidad*.

Asimismo, constatan que, en la GC, para procesar lo que se denomina “polo semántico”, hay que activar una o dos esferas coherentes del conocimiento. Estas estructuras de conocimiento son dominios cognitivos,² que obedecen a las representaciones mentales que posee cada individuo de la organización y representación del mundo.

Desde el punto de vista de la gramática cognitiva (GC), la estructura semántica debe verse en términos de estructura conceptual convencionalizada, es decir, que esta concepción de la gramática resalta la capacidad de conceptualización: la capacidad de poner imágenes mentales al significado lingüístico. Este término alude a cómo se concibe una determinada situación, la imagen mental que esta nos evoca.

Una base experimental cognitiva pone en relación, por un lado, las palabras con su significado y, por otro, los conceptos de la mente y su significado. Es decir, a lo largo de su vida, y a través de la percepción de imágenes y conceptos, muchas veces basadas en estereotipos, el ser humano forma un sistema de relaciones conceptuales de las que no siempre es consciente, entre otras razones porque muchas de ellas son heredadas y consustanciales al mismo idioma, de tal manera que las formas lingüísticas se adquieren asociadas a estos mismos conceptos de forma que es posible suponer un valor semántico prototípico o literal para un gran número de palabras.

El enfoque cognitivista desempeña una labor importante en este sentido, dado el papel determinante que suelen desempeñar las metáforas en los procesos conceptuales del individuo, como apuntábamos más arriba.

Con respecto a la adquisición y el aprendizaje de una lengua, se ha estudiado cuáles son los hemisferios implicados. Parece que en la adquisición de la lengua materna el hemisferio implicado es el izquierdo, mientras que a partir de determinada edad las lenguas que se aprenden y, por ende, los procesos cognitivos, tienen lugar en el derecho. Así, para Grümpel (2012, p. 109), es el hemisferio derecho el que trabaja sobre todo los factores musicales y emocionales.

Llegados a este punto, debemos citar las teorías *neuroeducativas*. Estas defienden, además, que la actividad cerebral más adecuada para aprender se da cuando los alumnos están realizando tareas o interactuando con los compañeros. En este sentido, Mora (2013) afirma que, de los conocimientos del cerebro, es decir, de la investigación científica, se obtendrán los grandes descubrimientos en el campo del aprendizaje y el desarrollo, en definitiva, la relación entre el cerebro y la enseñanza. En su opinión (2013, p. 17), “una buena educación produce cambios en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje”. Si somos conscientes de esta plasticidad del cerebro, tendremos las herramientas para poder intervenir y optimizar el proceso de aprendizaje.

² Terminología que, por otro lado, recuerda al ámbito de la psicología.

4. GRAMÁTICA COGNITIVA Y FRASEOLOGÍA

Parece evidente que, cuanto mayor conocimiento del mundo tenga un hablante, más fácil le resultará adquirir determinadas estructuras o elementos de la lengua, como es el caso, por ejemplo, de la fraseología.

Theofanopoulou *et al.* (2015, p. 9) constatan, muy acertadamente, que el conocimiento profundo de los fundamentos neurológicos de nuestra capacidad lingüística nos proporcionará una base más sólida para poder abordar determinados problemas de adquisición del conocimiento lingüístico.

La importancia del conocimiento lingüístico (concepto expresado por el término *Sprachkenntnis*) ha de distinguirse claramente del saber lingüístico (*Sprachwissen*). Este último se adquiere a través de situaciones comunicativas auténticas, y la fraseología es un claro ejemplo de ello. En este sentido, podría establecerse un orden ineludible, pues es solo a partir del conocimiento lingüístico como se puede adquirir el saber lingüístico, dado que el primero siempre es la base sobre la cual se asienta el segundo.

En la base de cualquier aprendizaje se encuentran los procesos cognitivos. En el caso del aprendizaje y la adquisición de la fraseología, también. Dichos procesos cognitivos implicados son la percepción, la atención, la emoción, el placer, la motivación, la memoria, la consciencia y la competencia (Solano Rodríguez, 2019, p. 45). Debemos, por tanto, facilitar el aprendizaje de la fraseología mediante el método inductivo sobre las estrategias de aprendizaje afectivas, cognitivas y metacognitivas. Esta autora aboga por no evitar el uso de las UF en clase, por dos razones: en primer lugar, porque es parte natural de la lengua, y, en segundo lugar, porque nos une e identifica como comunidad de hablantes: “La consciencia fraseológica estimula la atención funcional del aprendiente sobre la forma, el significado y el uso de las unidades fraseológicas” (Solano Rodríguez, 2019, p. 46). De lo que parece deducirse que propiciar un clima positivo en el aula ayuda a motivar, lo cual, a su vez, favorece el aprendizaje.

Del mismo modo, creemos que las teorías de la lingüística cognitiva y, por ende, de la GC, se reflejan de manera ilustrativa en la siguiente afirmación de García Álvarez (2011, p. 36): “Las teorías de la lingüística cognitiva contribuyen a aportar andamiajes apropiados, tanto para los estudiantes como para el docente, para el desarrollo de la metacognición sobre los procesos traslativos, ya que aportan hipótesis más viables y detalladas que aquellas proporcionadas por los modelos previos sobre el proceso de traducción”.

En este sentido, como ya apuntábamos, la *prototipicidad* permite concretar los bordes difusos y más complicados de determinadas categorías gramaticales. Esta autora hace referencia, por tanto, al nivel semántico y alude con ello a la teoría de prototipos, desarrollada dentro de la lingüística cognitiva, así como a la denominada *scenes-and-frames-semantics* (*vid.* Fillmore, 2006). García Álvarez (2011) considera imprescindible ubicar las categorías de tal manera que los límites, como decíamos, a veces difusos, de las categorías puedan ser caracterizados de una manera dinámica entre los diferentes niveles del lenguaje.

El estudio de las unidades fraseológicas ha pasado de unos enfoques básicamente tipológicos a otros discursivos, argumentativos, interaccionales y cognitivos, marcados todos ellos por una perspectiva dinámica. Asimismo, no debemos olvidar que los estudios más recientes en este campo se ocupan fundamentalmente de la modificación que experimenta la UF en su uso. Cabe destacar en este sentido sobre todo a Ziem (2018), para quien la gramática de construcción como teoría de la gramaticalización desde sus inicios en los años 80, está motivada por la falta de poder explicar y aprehender determinados fenómenos a través de los mecanismos basados en reglas. De hecho, en su opinión, “ist es nicht übertrieben zu behaupten, dass Phraseme [o unidades fraseológicas] die vielleicht wichtigste treibende Kraft für die Konstruktionsgrammatik waren [cita en este sentido a Fillmore, Kay y O’Connor (1988), etc.]” (2018, p. 2). Creemos que lo que añade esta teoría de la gramática es su intento de explicar también lo irregular, es decir, aquello que se sale de las normas y necesariamente debe ser explicado y normalizado a través de la gramática. Para Ziem aún siguen sin explorarse algunas cuestiones que atañen a conceptos fraseológicos y a los preceptos de la gramática de construcción, como es el caso de las unidades estructuro-funcionales.

En nuestra opinión, sería aquí donde entraría a desempeñar un papel importante la gramática cognitiva, puesto que, como ya apuntábamos, la lingüística cognitiva, en la cual se enmarca, permite abordar los límites difusos de algunos conceptos y categorías gramaticales. En este caso, en el nivel semántico-gramatical, ya que las UF se suelen definir partiendo de unos parámetros establecidos: frecuencia, institucionalización, estabilidad, idiomática, fijación o gradación (Corpas Pastor, 1997, p. 19), así como su doble significado, literal y fraseológico.

La fraseología, en sentido estricto, se engloba en la investigación de dicha idiomática, es decir, se ocupa de la naturaleza semántica de los fraseologismos; cobra sentido el acercamiento cognitivo a las dificultades de la traducción de estos; trata de una descripción lingüístico-cognitiva e incluso lexicográfico-cognitiva.

Para Solano Rodríguez (2019, p. 55), si se trasladan los procesos neuropsicológicos del aprendizaje de la fraseología en la lengua extranjera, se vuelve imprescindible la percepción del componente fraseológico y, para activar esa consciencia, se produce un proceso metalingüístico en el cual está implicada de forma insoslayable la lengua materna, que actúa como catalizador del proceso.

Despertar la curiosidad es la clave de cualquier lector, y más aún de cualquier traductor, por lo que es el requisito principal para poder adquirir y aprender una UF.

5. NATURALEZA TERNARIA DE LAS UF

Como afirma Adelstein (2010, p. 42 y ss.), muchas han sido las propuestas de explicación y representación del hecho lingüístico, en general, y semiótico y terminológico, en particular, a lo que debemos añadir, fraseológico.

Básicamente y como reflejo de la evolución de la investigación a lo largo del tiempo, los/las autores/as se han servido de los denominados modelos, como forma de esquematizar

las relaciones entre los diferentes elementos o factores de tales hechos lingüísticos, a partir del más básico y sencillo modelo diádico, pasando por el triádico y terminando en el *tetrádico*, según la época y el fenómeno de la lengua que se represente.

De forma resumida, recordemos que el modelo diádico alcanza su máxima representación en el concepto binario de Saussure para explicar el concepto de la significación, que quedaría definida como “*la relación entre el significado y el significante*” (1945, p. 100).³ Y, si bien se trata de una base evidentemente lexicográfica, y muy adecuado para la lingüística teórica (descriptiva y explicativa), no lo es tanto para la lingüística aplicada a las unidades de los lenguajes de especialidad, ni, por tanto, para el estudio de la fraseología.

Lo mismo sucede con el otro extremo, el denominado modelo *tetrádico*, cuyo grado de precisión para nuestros fines didácticos fraseológicos no alcanzan el grado requerido, toda vez que en dicho modelo prismático en algunas ocasiones los vértices están ocupados por conceptos no siempre definidos de forma evidente, dado que en ocasiones se refieren a elementos que intervienen en los distintos pasos del proceso (individuos, conceptos individuales y conceptos genéricos) y las relaciones que se establecen entre ellos. Por ejemplo, de los individuos se abstrae y se forma el concepto individual. En otras ocasiones, se representan los pasos del proceso y las relaciones entre ellos: la abstracción y la denominación se requieren mutuamente; incluso hay autores que incluyen la unidad semiótica resultante, con sus componentes y el tipo de relación de interdependencia que guardan entre sí signo y significado (Adelstein, 2010, p. 53).

Sin embargo, nos parece plenamente ajustado a la materia fraseológica que nos ocupa la figura del modelo triádico, representado habitualmente en forma triangular y por ello muchas veces generalizado bajo el “*triángulo semiótico*”, basado en la semiosis de Peirce y en el triángulo semántico de Ogden y Richards. Frente a los modelos binarios, la inclusión de un tercer elemento permite incorporar a la explicación del fenómeno sígnico el “*objeto referido*”, “*la realidad*” o “*el mundo*”, perfectamente adecuado para la representación de conceptos idiosincrásicos, que van más allá de la mera traducción, como sucede con las unidades terminológicas (lenguaje especializado) y, por ende, con las unidades fraseológicas.

Así, por ejemplo, M.^a T. Cabré (1993, p. 93) sigue un modelo triádico para describir la terminología como una disciplina que se nutre de la lingüística, de la comunicación y de las ciencias cognitivas al caracterizar el término como un objeto que presenta una triple dimensión: “*Cualquier signo que posea un significado puede representarse como una unidad de tres dimensiones: la forma, el significado y el referente que representa. El término, desde esta perspectiva, es un signo tridimensional*”. En ese sentido, y aplicando a las unidades fraseológicas el mismo modelo que al término especializado, podemos identificar los tres aspectos de una UF, el simbólico, el conceptual y el referencial, con el propio fraseologismo, el concepto y el referente, respectivamente.

Por lo que respecta a las aplicaciones didácticas de esta concepción triangular, es fácilmente constatable su coherencia con las destrezas de aprendizaje que deben desarrollarse

³ La cursiva es del autor.

para una correcta formación o perfeccionamiento de los potenciales traductores en lo que a la enseñanza de la fraseología se refiere.

De forma esquemática, y tomando como base algunos trabajos de Sevilla Muñoz y Macías Otón (2010), pueden establecerse las siguientes interrelaciones:

- a) la información sobre los conceptos de la UF debe abordarse desde aspectos cognitivos;
- b) la enseñanza de la forma en sí, desde la formación lingüística (sintáctica y léxica);
- c) la asociación referencial, desde el sustrato ontológico y cultural de la lengua.

Este último sustrato y contextualización cultural, por su parte, se articula en torno a tres elementos indispensables en la enseñanza de la fraseología para la tradición y la interpretación como son los *realia*, los *culturemas* y la metaforización, este último el proceso más complejo para la comprensión (y la traducción) de la UF por generar el mayor grado de alejamiento de la realidad.

Esa metaforización solo podrá ser correcta y adecuadamente traducida cuando el profesional sea capaz, como es sabido, de alcanzar el grado de máxima perfección en el proceso de la *fraseologización*, explicado de forma diáfana por González Rey (2015, p. 151):

Traducir las UF de un texto fuente consiste en aplicar un proceso de fraseologización que consiste en hallar en la lengua meta el equivalente adecuado a cada una de las expresiones utilizadas en el texto original. Por ello, debemos analizar el valor que posee esa noción de equivalente adecuado dentro de las teorías desarrolladas en torno a la traducción y la fraseología, distinguiendo entre equivalente estructural y equivalente funcional.

Ilustran ese triple proceso de información, enseñanza y asociación que acabamos de citar todas aquellas unidades léxicas de las UF que contienen un significado connotativo —además del denotativo— y otro estereotipado en la cultura de la lengua a la que pertenecen. No es en absoluto infrecuente que esto ocurra con conceptos supuestamente universales, pero que en realidad representan valores divergentes, cuando no opuestos. Recuérdense, por ejemplo, las UF formadas con voces correspondientes a determinados colores (*pardo, lila, morado, verde, rojo, etc.*), animales (*rata, foca, ratón, pollo, perro, lince, víbora, percebe, buitres, perdiz, etc.*), las partes del cuerpo y sus acciones, la religión, la ropa (*camisa, guantes, etc.*), los alimentos (*pan, sopa, fideo, sal, chicha, etc.*), una suerte de “falsos amigos fraseológicos” que pueden dificultar o deturpar la tarea traslaticia de un profesional en formación.

6. A MODO DE EJEMPLO: *HABLAR EN UF*

Establecidos los parámetros teóricos que proporciona la gramática cognitiva, tanto de forma general a la enseñanza, como de forma más particular a la formación profesional en fraseología, proponemos seguidamente un estudio de caso específico, concretamente algunas unidades fraseológicas formadas por el verbo *hablar*.

El propósito es ejemplificar de modo práctico dichos parámetros y analizar las dificultades que encierran las unidades fraseológicas formadas por elementos léxicos aparentemente sencillos y básicos, pero que, precisamente por su pertenencia al registro general y patrimonial de la lengua —algunos profundamente estudiados por autores como E. Jiménez García (2017)—, son más susceptibles de generar tanto extensiones como profundizaciones semánticas que en muchas ocasiones devienen en verdaderas trampas en la comprensión y, por ende, en la traducción de aquellas secuencias textuales en las que aparecen.

Se trata de una unidad léxica especialmente problemática, pese a que, como decimos, no parezca ocultar ninguna complejidad en ninguno de los planos lingüísticos. Sin embargo, podemos sintetizar dichas complicaciones en estos cuatro epígrafes, ya establecidos en trabajos anteriores (Recio Ariza y Torijano Pérez, 2017) para voces patrimoniales que comparten características con la que nos ocupa, y que explicamos a continuación:

1. Imposición morfológica sobre otras opciones
2. Absorción semántica
3. Polisemia por pérdida de sinonimia
4. Generación de metáforas / metonimias subyacentes a las UF

6. 1. Imposición morfológica sobre otras opciones

Como afirman García y Grijelmo (2021, 14), a propósito del proceso de la evolución de las palabras, quizá más que de la sintaxis o de las preposiciones o los pronombres, “[a]lgunas palabras se sienten ya como palabras antiguas; y otras se perciben como nuevas, porque en la lengua también hay modas. Y los hablantes tienden a incorporar a su vocabulario las palabras que les parecen nuevas e interesantes, porque les gusta usar términos con prestigio”.

Del mismo modo, M. M. Montemurro y D. H. Zanette (2016, p. 2) afirman que la evolución de las lenguas guarda similitudes con la evolución de las especies, por lo que podría deducirse que puede haber causas conocidas, pero también otras que, hasta el momento actual, escapan a la explicación científica plenamente satisfactoria:

Far from being static, language is a dynamic entity showing patterns of change over time that range from the scale of a few years, as in a wave of fashion, to episodes of birth and death of language families that may take place over many thousand years. The study of these processes suggested that language can be understood as an evolutionary system [...] bearing strong similarities to mechanisms underlying the evolution of biological species [...], which has been originally recognized by Charles Darwin [...].

En efecto, en la constante evolución del lenguaje, y a veces por esas causas no siempre evidentes de las que hablábamos más arriba, hay palabras que se imponen a otras con las que compartían origen, significado, modelos morfológicos, etc., y que ocupan el espacio antes

compartido, de modo que terminan por desterrar a otras o reducirlas a usos específicos, técnicos, arcaicos, etc.

En el caso de *hablar*, documentado en español por primera vez en 1140 (*vid. DCECH, 1991-1997, s. v. hablar*), las versátiles preferencias de los usuarios/as de nuestra lengua (de igual modo que ocurrió con el portugués y el gallego *falar*) los llevaron a preferir este verbo, que ya procedía directamente de una forma familiar existente en latín, *fābulārī* (derivado a su vez de *fārī*), con los significados de ‘charlar, conversar’ y ‘contar una historia’, derivado del sustantivo *fabŭla*, ‘conversación’ y ‘relato inventado’, ‘fábula’. Nuestra forma se impuso de forma paulatina pero inapelable pese a que los/las hablantes disponían en su léxico activo o pasivo una enorme variedad de sinónimos o cuasisinónimos por los que podrían haberse decantado, entre los que podemos citar *dīcere, effārī, garriō, loquī, narrāre, ōrāre, o parabolāre*, aparecidos a lo largo de los siglos y para diferentes acepciones y usos, algunos de los cuales encontraron un espacio de supervivencia en lenguas próximas como el catalán *parlar*, el francés *parler* o el italiano *parlare*, mientras que en español se vieron restringidos a registros específicos situados a ambos lados de la lengua estándar, como ocurre con *parlotear, parlanchín, parlaembalde* en el registro coloquial, o *parlamento, parlamentar*, etc., llegados por vía de préstamo del francés con el significado político.

6. 2. Absorción semántica

En consonancia lógica con la imposición morfológica de la que hablamos y como consecuencia de esa expansión del verbo —que lleva consigo el repliegue o desaparición de las otras opciones léxicas—, *hablar* desarrolló también una absorción semántica de sus anteriores sinónimos o cuasisinónimos asumiendo significados de los que carecía pero que fueron incorporándose a sus acepciones originales. Parece evidente que, si una forma léxica deja de usarse, su significado se traslade a la forma que triunfa sobre las demás.

Este fenómeno se refleja en dos datos objetivos y cuantificables como los siguientes:

- a) *hablar* ocupa todo el espectro de registros comunicativos del español, desde el más vulgar hasta el más culto, incluyendo usos técnicos, poéticos, etc.
- b) expandió su comportamiento sintáctico hasta añadir a su clasificación como verbo transitivo, la de intransitivo y de pronominal, lo que da idea de su expansión y su frecuencia de uso.
- c) con una sola entrada en el *DLE* (2021, *s. v. hablar*), recoge un total de 20 acepciones y 21 formas complejas, formadas por 7 expresiones y hasta 14 locuciones verbales.

6. 3. Polisemia por pérdida de sinonimia

Esa polisemia que acabamos de cuantificar supone que el alto número de sentidos y significados que el verbo ha ido acaparando es el mismo que han ido perdiendo las otras formas “rivales”, por lo que podemos afirmar que son fenómenos inherentes: cuantos más

sinónimos caigan en desuso, más valores, tanto denotativos y como connotativos, pasan a formar parte de la carga semántica de *hablar*, por lo que no es extraña su presencia en tantas UF con significados, como ya hemos ido indicando, no siempre fáciles de detectar ni de comprender.

Dicho de forma resumida, los antiguos sinónimos se vieron sustituidos por un único significante dominante que reemplazó el uso de las anteriores opciones posibles, lo que las obligó a una especialización que, lógicamente, restringía sus significados y frecuencia de uso. Son casos como *dicción*, *inefable*, *locución*, *narrar*, *orar*, etc., o *parábola* o *parlamento*, a los que nos referíamos más arriba, confinados a contextos y usos situados en los márgenes del léxico estándar.

6.4. Generación de metáforas / metonimias subyacentes a las UF

El caso de *hablar* es especialmente relevante por varias razones, entre las que aquí destacamos dos, a la luz de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (2017).

Por un lado, nuestro verbo forma parte de la *esfera* del cuerpo humano, de sus acciones, por lo que le es perfectamente aplicable el concepto de experimentalismo, vinculado con el *embodiment*, según el cual la generación de metáforas es la combinación idónea tanto de la experiencia corporal como de la cultural, fundamento de esos conceptos metafóricos. Ambos autores concluyen que esta sería la explicación de que un gran número de las metáforas sean la expresión de realidades abstractas en términos de otras más concretas.

Por otro, y si seguimos el modelo de formulación de las metáforas conceptuales del tipo “Más es mejor”, “Lo grande es mejor”, etc., descubrimos que *hablar* es particularmente interesante porque se ubica en el centro de dos conceptos culturalmente opuestos, al menos en nuestra civilización. Lakoff y Johnson (2017) dedican una parte relevante de su estudio al problema de la verdad (el capítulo 23 se titula “Metáfora, verdad y acción”; el 24, “Verdad”, etc.), en parte porque consideran la relatividad del concepto *verdad* y que, igualmente, depende de las culturas, como ejemplifican con otro supuesto valor universal como es el amor:

[E]l significado que una metáfora tiene para mí está determinado por una parte culturalmente y parcialmente ligado a mis experiencias pasadas. Las diferencias culturales pueden ser enormes porque cada uno de los conceptos en la metáfora bajo discusión [...] pueden variar ampliamente de una cultura a otra. Así pues, EL AMOR ES UNA OBRA DE ARTE EN COLABORACIÓN puede significar cosas muy diferentes para un romántico europeo del siglo XIX y para un esquimal que viva en Groenlandia en el mismo momento (Lakoff y Johnson, 2017, p. 184).

En ese contexto, *hablar* puede vincularse culturalmente con algo positivo (“Hablar es abrir el corazón”, “Hablar es regalar el alma”, “Hablar es hacer un universo”), pero también con algo negativo que se oponga a la valoración del silencio como vía de reflexión, de meditación, de acción práctica frente a la palabrería (“El silencio es oro”, “No digas todo lo

que sabes”, “Mejor habla, señor, quien mejor calla”, etc.), lo que añade mayor dificultad aún a su interpretación y eventual traducción, especialmente si aparece en UF.

Entendemos que, como veíamos más arriba, los procesos de desplazamiento léxico-semántico son el fenómeno que explica la abundante presencia de una voz como *hablar* en tantas unidades fraseológicas, tanto por la expansión polisémica que ya hemos explicado como por la consecuente metafóricación que no es sino el proceso de cristalizar de forma idiosincrásica las connotaciones y estereotipos de que se va cargando el verbo, merced a los valores, positivos o negativos, que van atribuyéndole los/las hablantes.

En otras palabras, aunque la acción de hablar podría considerarse un concepto universal y presente en todas las lenguas, esto no es así, como lo demuestra la existencia en nuestra lengua de unidades fraseológicas del tipo *hablar por boca de ganso*, *hablar en plata*, *hablar a calzón quitado*, *hablar en cristiano*, *hablar por los codos*, etc., todas ellas incrustadas en la raíz más profunda del español y pertenecientes al registro coloquial/vulgar, por lo que su comprensión y, por tanto, su traducción se convierten en tarea no siempre sencilla si no se aplican métodos específicos, como los de la gramática cognitiva, especialmente idóneos para iluminar las zonas de las lenguas y la culturas más susceptibles de producir errores.

A modo de muestra, observemos qué resultados arroja una búsqueda de equivalentes traductológicos en cuatro lenguas más o menos próximas al español —lo que podría simular un ejercicio traductológico no reflexivo y ajeno a los principios cognitivos— de la última de las UF que citábamos (*hablar por los codos*)⁴ mediante un servicio de traducción automática en línea como DeepL (<https://www.deepl.com>), tomado como referencia frente a otras opciones, como Google Translator (<https://translate.google.com>), entre otras razones porque existen recientes estudios comparativos de ambas herramientas (Domínguez Mora, 2021, o Hidalgo-Ternero, 2020) que se inclinan por una aparente superioridad técnica de aquel servicio de traducción automática sobre este mediante análisis cuantitativos centrados específicamente en la traducción de colocaciones de *El Quijote* o de unidades fraseológicas, respectivamente.

Y estos fueron los resultados:

- alemán: **durch die Ellbogen sprechen*
- francés: **parler avec les coudes*
- inglés: **talking through your elbows*⁵
- italiano: **parlare attraverso i gomiti*

⁴ Tradicionalmente se acepta que el origen de esta locución verbal coloquial se encuentra ya en el poeta romano Quinto Horacio Flaco (65 a. C.-8 a. C.), quien la incluyó en su obra *Sátiras* en el siglo I a. C., por lo que es fácil incurrir en el error de suponer que, al tratarse de una expresión latina, debería haberse prodigado entre todas las lenguas romances, cuando parece que solo se conserva en el portugués (*falar pelos cotovelos*).

⁵ La cuestión se complica cuando, de manera esporádica y sin seguir ningún patrón fijo, la traducción al inglés americano se convierte en un sorprendente *talking in whispers* que confirma nuestro análisis sobre resultados no solo divergentes, sino, como se observa, opuestos.

Falsas soluciones todas ellas de expresiones prácticamente incomprensibles en dichas lenguas, tan erróneas como si en español cambiáramos la parte del cuerpo por la que se *habla* y leyéramos en una traducción supuestas UF como **hablar por las rodillas* o **hablar por la espalda*, lo que significa que, si bien existen algunas correspondencias fraseológicas en otras lenguas, consideramos fundamental la aplicación de la gramática cognitiva para que las eventuales traducciones sean realmente equivalencias funcionales.

Al mismo tiempo, la locución verbal produce soluciones muy divergentes en esas mismas lenguas, de tal forma que, como suele ocurrir, la estructura no siempre coincide con nuestra estructura verbal, de modo que pueden encontrarse dos grupos de resultados: a) acciones, con verbos predicativos y b) cualidades, con verbos copulativos.

a) Acciones similares al valor en español (verbos predicativos):

- alemán: *wie ein Wasserfall reden*
- francés: *bavarder comme une pie / tenir le crachoir*
- inglés: *to talk your ears off / to talk until (one) is blue in the face / to talk one's head off*
- italiano: *chiacchierare / cianciare / ciarlare*

A este respecto, sirva recordar que las metáforas cognitivas que activarían esos fraseologismos serían, por citar algunas, las siguientes: “La Masa es Agua”, “Las Ideas son Líquidos” o “Hablar Mucho es Fluir”.

b) Cualidades (verbos copulativos):

- alemán: *ein Schwätzer sein*
- francés: *être bavard comme une pie*
- inglés: *to be a chatterbox*
- italiano: *essere un chiaccherone*

7. CONCLUSIONES

Todo lo expuesto hasta el momento pone de manifiesto la insoslayable necesidad de definir más exhaustivamente la descripción y el contenido de la gramática cognitiva con finalidades didácticas. Parece ineludible reflexionar sobre qué tipo de información debe aparecer, por ejemplo, en las gramáticas y en los métodos de aprendizaje, puesto que debería ser, como apunta la lingüística cognitiva, fundamentalmente holística e integradora. En otras palabras, debemos intentar encontrar la fórmula didáctica de la gramática cognitiva para su apropiada aplicación práctica en el aula, tanto en etapas básicas de aprendizaje como de perfeccionamiento en niveles de profesionalización de traductores e intérpretes.

Del mismo modo, cabe resaltar la relevancia de la teoría de los prototipos, los elementos y teorías que confluyen y constituyen la base de la lingüística cognitiva, como es el caso de la teoría de la metáfora, la semántica cognitiva, la gramática de construcción, la teoría de gramaticalización y la propia gramática cognitiva. Con respecto a la fraseología, también debería ser objeto de futuros estudios el papel que desempeña la gramática cognitiva en su adquisición, dado que cobra cada vez mayor sentido el acercamiento cognitivo a la fraseología, ya que se ocupa de la naturaleza semántica de los fraseologismos. Por medio del enfoque cognitivo, es posible desarrollar una metodología coherente y eficaz de interpretación de las unidades fraseológicas basada en su naturaleza semántica.

En este sentido, debe recordarse que la gramática cognitiva considera como eje fundamental la indisolubilidad de forma y significado, de tal forma que la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (el denominado *significado conceptual*) son inseparables.

Concluimos con nuestra convicción de que resulta imposible dominar un idioma, tanto a nivel usuario como con fines traductológicos, sin familiarizarse previamente con su faceta fraseológica, tan profundamente marcada en toda su esfera cultural, por lo que parece incuestionable concentrar todos los esfuerzos en optimizar los métodos de enseñanza y formación para desarrollar una instrucción plenamente integradora.

La necesidad de poner en práctica efectiva algunas de las propuestas y análisis que hemos presentado supone involucrar a muy diversos agentes formativos, responsables de la formación de los eventuales traductores/as e intérpretes, por lo que es imprescindible una actuación coordinada de profesores/as, profesionales de la traducción, creadores/as de materiales y organizadores/as de contenidos académicos para mejorar la eficiencia integral en la profesión y en la labor traslaticia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELSTEIN, A. (2010). Unidad léxica y valor especializado: estado de la cuestión y observaciones sobre su representación. *Estudios de Lingüística del Español*, 31, 1-253. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195746>.
- CABRÉ, M.^a T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Antártida/Empúries.
- CORPAS PASTOR, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- CROFT, W., y CRUSE, D. A. (2008). *Lingüística cognitiva* (A. Benítez Burraco, trad.). Akal.
- CUENCA, M.^a J., y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- DCECH = COROMINES, J., y PASCUAL, J. A. (1991-1997). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Obra completa*. Gredos.
- DLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., [versión 23.5 en línea]). Recuperado el 19 de enero de 2023, de <https://dle.rae.es>.
- DOMÍNGUEZ MORA, M.^a E. (2021). *Análisis comparativo de los sistemas de traducción automática Google Translate y DeepL en la traducción literaria español-inglés: El caso de las colocaciones en 'El Quijote'* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a

- Distancia]. e-Spacio. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-TICETL-Medominguez/Dominguez_Mora_MariaEsther_TFM.pdf.
- FILLMORE, Ch. J. (2006). Frame Semantics. En D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Reading* (pp. 373-400). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199901.373>.
- FILLMORE, Ch. J., KAY, P., y O'CONNOR, M. C. (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *Let Alone*. *Language*, 64(3): 501-538. <https://doi.org/10.2307/414531>.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. M.^a (2011). Aprendiendo a agudizar la percepción para la comprensión y traducción de referentes culturales, gastronómicos alemanes: un enfoque cognitivo en el aula. En S. Roiss et al. (eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del / al alemán* (pp. 25-38). Frank & Timme.
- GARCÍA MOUTON, P., y GRIJELMO, Á. (2021). *Palabras moribundas*. Taurus.
- GIBBS, R. W. (1996). What's Cognitive About Cognitive Linguistics. En E. H. Casad, (ed.), *Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics* (pp. 27-53). Mouton de Gruyter.
- GONZÁLEZ REY, M.^a I. (2015). Fraseologización e idiomatización en traducción literaria. En G. Conde Tarrío, P. Mogorrón Huerta, M. Martí Sánchez y D. Prieto García-Seco (eds.), *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades* (pp. 143-160). Centro Virtual Cervantes / Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n6_conde/enfoques_actuales_traducccion_fraseologica.pdf.
- GRÜMPEL, C. (2012). Spracherwerb L2-Affekte, Gefühle und Motivationen bei der Wissenskonstruktion kognitiver Prozesse. En P. Eberwein, A. Torrent y L. Uría Fernández (eds.), *Kontrastive Emotionsforschung. Spanisch-Deutsch* (pp. 107-117). Shaker Verlag.
- HIDALGO-TERNERO, C. M. (2020). *Google Translate vs. DeepL: Analysing Neural Machine Translation Performance Under the Challenge of Phraseological Variation*. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, n.º especial 6, 154-177. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.ne6.5>.
- IGLESIAS IGLESIAS, N. (2018). ¿Qué puede aportar la lingüística de corpus al ámbito de la Enseñanza y/o aprendizaje de lenguas extranjeras? (Ejemplificado a partir del alemán, concretamente de las unidades léxicas *jedenfalls*, *auf jeden Fall*, *in jedem Fall*). En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M.^a C. Cabeza Pereiro, J. M.^a García-Miguel y F. Ramallo (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 467-474). Universidade de Vigo. <http://cixl2018.uvigo.gal/actas/pdf/661968.pdf>.
- JIMÉNEZ GARCÍA, E. (2017). La conservación del patrimonio lingüístico: perspectiva didáctica del vocabulario. En R. de la Fuente Ballesteros y C. Munilla Garrido (coords.), *Patrimonio y creatividad, miradas educativas* (pp. 335-346). Verdelis.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago.
- LAKOFF, G., y JOHNSON, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana* (J. A. Millán y S. Narotzky, introd.; C. González Marín, trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1980).
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University.

- LANGACKER, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter.
- MERINO GONZÁLEZ, A. (2015). Fraseología y lingüística cognitiva. Estudio interdisciplinar y de la fraseologización de la locución somática *de boca en boca*. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 29, 221-252. <https://doi.org/10.14198/ELUA2015.29.10>.
- MONTEMURRO, M. M., y ZANETTE, D. H. (2016). Coherent Oscillations in Word-Use Data from 1700 to 2008. *Palgrave Communication*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2016.84>.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- RECIO ARIZA, M.^a Á. (2005). ¿Cómo ha de ser la enseñanza de la lengua extranjera (alemán) para los estudiantes de Traducción e Interpretación? En M.^a L. Romana García (ed.), *Actas del II Congreso de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación "Formación, Investigación y Formación"* (pp. 182-195). Universidad Pontificia de Comillas.
- RECIO ARIZA, M.^a Á. (2011). La Gramática Cognitiva y su utilidad en la enseñanza de la lengua extranjera para Traductores/Intérpretes. En S. Roiss, C. Fortea Gil, M.^a Á. Recio Ariza y B. Santana López (eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán* (pp. 163-174). Frank & Timme.
- RECIO ARIZA, M.^a Á. (2013). El enfoque cognitivista en la fraseología. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 103-109. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1273>.
- RECIO ARIZA, M.^a Á., y TORIJANO PÉREZ, J. A. (2017). La Traducción en Fraseología: el caso de los *falsos amigos*. En C. Mellado Blanco, K. Berty e I. Olza Moreno (eds.), *Discurso repetido y fraseología textual (español-alemán)* (pp. 41-54). Iberoamericana/Vervuert.
- RUIZ GURILLO, L. (2010). Interrelaciones entre gramática y fraseología en España. *Revista de Filología Española*, 90(1), 173-194. <https://doi.org/10.3989/rfe.2010.v90.i1.201>.
- SADYKOVÁ, A., y KAYUMOVÁ, D. (2014). The Correlation Between Linguistic and Conceptual Worldviews: The Role of Metaphor. *Life Science Journal*, 11(6), 552-555. http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1106/082_24755life110614_552_555.pdf.
- SAUSSURE, F. de (1945). *Curso de lingüística general* (24^a ed., A. Alonso, trad., pról. y notas). Losada. (Trabajo original publicado en 1916).
- SEVILLA MUÑOZ, M., y MACÍAS OTÓN, E. (2010). Utilización de árboles semánticos para la comprensión de textos especializados a partir de su terminología. *Anales de Filología Francesa*, 18, 477-493. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/117091/110761>.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M.^a Á. (2019). Aprender la fraseología de una lengua extranjera: una encrucijada entre emoción y metacognición. En C. Crida Álvarez y A. Alessandro (eds.), *Innovación en fraseodidáctica. Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 45-67). Peter Lang.
- THEOFANOPOULOU, C., TIAGO MARTINS, P., RAMÍREZ, J., ZHANG, E., CASTILLO, G., SHI, E., ALAMRI, S., MARTÍNEZ ÁLVAREZ, A., y LEIVADA, E. (2015). Neurological Foundations of Language: Emerging Perspectives. *Llengua, Societat i Comunicació*, 13, 4-11.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University.
- WULFF, S. (2010). Marrying Cognitive-Linguistic Theory and Corpus-Based Methods: On the Compositionality of English VNP-Idioms. En D. Glynn y K. Fischer (eds.), *Corpus-Driven*

- Cognitive Semantics* (pp. 221-238). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110226423.221>.
- ZAMORA MUÑOZ, P. (2014). Los límites del discurso repetido: la fraseología periférica y las unidades fraseológicas pragmáticas. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía* 41, 213-236. <https://doi.org/10.15304/verba.41.980>.
- ZERKINA, N., y KOSTINA, N. (2015). English Phraseology in Teaching: Interrelation of Theory and Practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 143-148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.498>.
- ZIEM, A. (2018). Construction Grammar Meets Phraseology: eine Standortbestimmung. *Linguistik Online*, 90(3), 3-19. <https://doi.org/10.13092/lo.90.4316>.
- ZIMOVETS, N. V., y KOMANOVA, A. Y. (2016). Phraseological Units with the Elements of Colour Denomination. En *Trends in the Development of Modern Linguistics in the Age of Globalisation* (pp. 8-11). Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ". http://sociosphera.com/files/conference/2016/k-10_17_16.pdf.

NOTA SOBRE LOS AUTORES

M.^a Ángeles Recio Ariza es Profesora Titular en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca y funcionaria del cuerpo de Profesores de EEOOII. Sus áreas principales de investigación son la fraseología y el cognitivismo, así como la enseñanza de la lengua extranjera desde el punto de vista traductológico. Autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales, ha colaborado en varios proyectos de investigación. Es cofundadora y codirectora de la revista *CLINA*, directora del Servicio de Orientación de la Universidad de Salamanca (2011-2014) y coordinadora del Grupo E-Sphaera y del Portal Colaborativo FOCO. Asimismo, ha impartido cursos y conferencias en prestigiosas universidades de Alemania, República Checa y Serbia.

J. Agustín Torijano Pérez es Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca, donde imparte docencia de Lengua española para traductores tanto en las titulaciones de Grado y Dobles Grados como en varios másteres universitarios. Sus líneas de investigación abarcan desde el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas hasta estudios sobre etimología léxica y fraseológica, así como el estudio diacrónico de neologismos, todo ello en el ámbito de la traducción. Es autor o coautor de varios diccionarios y de trabajos sobre normativa gramatical y ha colaborado con la Real Academia Española en el volumen *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología* (2011).