



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**PROPUESTA DIDÁCTICA BILINGÜE PARA EL APRENDIZAJE DE
UNIDADES FRASEOLÓGICAS SOMÁTICAS EN ALUMNOS DE
NIVEL PG7 DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE
LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

PRESENTA:

INGRID ESTEPHANI ROMÁN MANCILLAS

ASESORA: LIC. KARINA RODRÍGUEZ JIMÉNEZ



**SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN,
ESTADO DE MÉXICO, 21 DE JUNIO DE 2021**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice de Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Conceptualización de la Investigación	11
1.1. Hipótesis	12
1.2. Objetivo General.....	12
1.2.1. Objetivos Específicos	12
1.3. Planteamiento del Problema y Justificación del Tema de Investigación.....	13
1.4. Descripción del Contexto Educativo	15
1.5. Descripción de la Población	18
1.6. Cuestionario de Profesores del CEI.....	24
1.7. Metodología de la Investigación.....	26
1.7.1. Obtención de los <i>Idioms</i> y Confección del Corpus.....	27
Reflexiones del Capítulo 1	31
Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 1	32
Capítulo 2. Teorías de Enseñanza y Aprendizaje	35
2.1. Teoría Cognitiva	37
2.1.1. Lingüística Cognitiva y Corporeidad del Lenguaje	40
2.1.2. El Elemento Metafórico en la Ciencia Cognitiva: El Cuerpo.....	43
2.2. Teoría Constructivista	44
2.2.1. Constructivismo Psicogenético	45
2.2.2. Los Enfoques de Piaget y Vygotsky sobre el Aprendizaje	47
2.2.3. Definición de Cultura	48
2.3. Enseñanza de Vocabulario	52

2.3.1. La Importancia del Vocabulario en el Salón de Lengua Extranjero	52
2.3.2. Modelo de Procesamiento de <i>Idioms</i>	56
2.3.3. El Papel de la Traducción en la Enseñanza de <i>Idioms</i>	59
Reflexiones del Capítulo 2	62
Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 2.....	63
Capítulo 3. Fundamentos Teóricos	
Capítulo 3. Fundamentos teóricos	69
3.1. Corpus de Unidades Fraseológicas Somáticas	70
3.1.1. Análisis de los <i>Idioms</i> y Organización en Diagramas	70
3.2. <i>Idioms</i>	89
3.2.1. La Fraseología.....	89
3.2.2. Definición de <i>Idiom</i> en Inglés.....	94
3.2.3. Definición de “Unidad Fraseológica” en Español	96
3.2.4. Características de los <i>Idioms</i>	102
3.2.5. Teoría del Significado.....	107
3.2.6. Metáfora y Metonimia	112
3.2.6.1. Partes del Cuerpo como Elementos Metafóricos	120
3.2.7. Nivel del MCERL para los <i>Idioms</i> del Corpus	122
Reflexiones del Capítulo 3	130
Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 3.....	132
Capítulo 4. Diseño de la Propuesta Didáctica	
Capítulo 4. Diseño de la Propuesta Didáctica	139
4.1. Ubicación de la Propuesta de Actividades en el Plan Global	141
4.2. Propuesta Didáctica	143
4.2.1. Presentación	145

4.2.2. Práctica o Almacenamiento	147
4.2.2.1. Actividades para <i>Idioms</i> del Estrato 1	147
4.2.2.2. Actividades para <i>Idioms</i> del Estrato 2	153
4.2.2.3. Actividades para <i>Idioms</i> del Estrato 3	159
4.2.3. Consolidación	169
Reflexiones del Capítulo 4.....	172
Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 4.....	174
Conclusiones generales	179
Anexos	
Anexo A. Cuestionario para los profesores del CEI	183
Anexos de Hojas de Actividades para el Alumno	184
Anexos de Clave de Respuestas de las Actividades	223
Referencias Electrónicas de las Imágenes del Anexo G.....	229
Referencias Electrónicas de las Imágenes del Anexo I.....	231

Índice de Tablas

Capítulo 1. Contextualización de la Investigación

Tabla 1.1. Programa de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán	20
Tabla 1.2. Libros de Texto Empleados en el Programa de Inglés del CEI.....	24

Capítulo 3. Fundamentos Teóricos

Tabla 3.1. Número de unidades léxicas que incluyen una extremidad.....	72
Tabla 3.2. Número de unidades léxicas que incluyen la cabeza o una parte del rostro.....	74
Tabla 3.3. Número de unidades léxicas que incluyen un órgano	76
Tabla 3.4. <i>Idioms</i> en español que contienen una parte del cuerpo que está ausente en los <i>idioms</i> en inglés o en donde el español emplea otros recursos para significar el mismo mensaje.....	78
Tabla 3.5. Conjunto de unidades fraseológicas somáticas o <i>idioms</i> que tienen entre sus elementos una extremidad	80
Tabla 3.6. Conjunto de unidades fraseológicas somáticas o <i>idioms</i> que tienen entre sus elementos una parte de la cabeza o el rostro.....	83
Tabla 3.7. Conjunto de unidades fraseológicas somáticas o <i>idioms</i> que tienen entre sus elementos una parte de la cabeza o el rostro.....	89
Tabla 3.8. Clasificación de <i>idioms</i> por sus características de transparencia y composicionalidad	105
Tabla 3.9. Clasificación del número de <i>idioms</i> de acuerdo al primer estrato de la formación de significado.....	111
Tabla 3.10. Clasificación del número de <i>idioms</i> de acuerdo al segundo estrato de la formación de significado.....	112
Tabla 3.11. Clasificación del número de <i>idioms</i> de acuerdo al tercer estrato de la formación de significado.....	112
Tabla 3.12. Perspectivas de análisis del campo léxico semántico del cuerpo humano	117
Tabla 3.13. Partes del cuerpo que funcionan como concepto fuente en las unidades del corpus	118
Tabla 3.14. Clasificación de las unidades del corpus del inglés en metáforas y metonimias ..	120

Tabla 3.15. Clasificación de las unidades del corpus del español en metáforas y metonimias	121
Tabla 3.16. Clasificación del EVP de idioms que incluyen extremidades	125
Tabla 3.17. Clasificación del EVP de idioms que incluyen la cabeza o el rostro	126
Tabla 3.18. Clasificación del EVP de <i>idioms</i> que incluyen órganos.....	126
Tabla 3.19. Clasificación de los <i>idioms</i> del corpus de acuerdo al nivel MCERL en tres fuentes	129

Capítulo 4. Diseño de la Propuesta Didáctica

Tabla 4.1. Organización de las actividades de la propuesta didáctica en el Plan Global siete .	144
Tabla 4.2. Ficha pedagógica para la fase de presentación.....	148
Tabla 4.3. Unidades fraseológicas somáticas del primer estrato con su correspondencia en español	149
Tabla 4.4. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato uno, primera actividad	153
Tabla 4.5. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato uno, segunda actividad	154
Tabla 4.6. <i>Idioms</i> alternativos para la primera actividad del estrato dos	156
Tabla 4.7. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato dos, primera actividad	159
Tabla 4.8. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato dos, segunda actividad.....	160
Tabla 4.9. Definición de los conceptos para los seis <i>idioms</i> que pertenecen al estrato tres, así como su equivalente en español	162
Tabla 4.10. Definición de los conceptos para los seis <i>idioms</i> que pertenecen al estrato tres, así como su equivalente en español	163
Tabla 4.11. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, primera actividad	167
Tabla 4.12. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, segunda actividad	168
Tabla 4.13. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, tercera actividad	169
Tabla 4.14. Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, cuarta actividad	170
Tabla 4.15. Ficha pedagógica para la fase de consolidación.....	173

Índice de Figuras

Capítulo 1. Contextualización de la Investigación

Figura 1.1. Tres Componentes de las Prácticas Sociales o <i>Social Practices</i> del Programa de Inglés	21
Figura 1.2. Esquema sobre los factores que integran la competencia intercultural.....	22
Figura 1.3. Ejemplo de la organización de las unidades en <i>Language</i> y <i>Skills</i> de las unidades 1 y 2 del libro “ <i>Personal Best</i> ”	25

Capítulo 2. Teorías de Enseñanza y Aprendizaje

Figura 2.1. <i>Onion diagram</i> que representa las cuatro manifestaciones de la cultura	51
--	----

Capítulo 3. Fundamentos Teóricos

Figura 3.1. <i>Idioms</i> en inglés y en español que contienen una extremidad entre sus componentes	73
Figura 3.2. <i>Idioms</i> en inglés y en español que contienen la cabeza o una parte del rostro entre sus componentes	75
Figura 3.3. <i>Idioms</i> en inglés y en español que contienen la cabeza o una parte del rostro entre sus componentes	75
Figura 3.4. <i>Idioms</i> en inglés y en español que contienen un órgano entre sus componentes	77
Figura 3.5. Diagrama de significado-significante para “unidad fraseológica” y “ <i>formulaic language</i> ”.....	95
Figura 3.6. Clasificación de unidades fraseológicas de Casares	99
Figura 3.7. Clasificación de unidades fraseológicas de Zuluaga.....	101
Figura 3.8. Clasificación de unidades fraseológicas de Gloria Corpas	103
Figura 3.9. Diagrama para determinar el tipo de <i>idiom</i>	107
Figura 3.10. Analogía que compara el nivel de visibilidad de un iceberg con aquel de cada uno de los estratos de la formación del significado en los <i>idioms</i> del corpus	114

Introducción

Cuando se piensa en el aprendizaje de un idioma lo primero que viene a la mente es el dominio de las reglas gramaticales y de la pronunciación; pocas veces se toma en cuenta el nivel de lengua del léxico y, sin embargo, es este aspecto el que permite acceder a aspectos pragmáticos y socioculturales de una determinada comunidad de habla; por ello la relevancia de incluir este elemento en el salón de clases para así comprender, reconocer y finalmente aprehender el léxico de una forma organizada, formal y significativa.

Y es que el entendimiento del vocabulario constituye un proceso complejo en el que un solo encuentro con una palabra nunca es suficiente para conocerla cabalmente. Esta particularidad señala que su aprendizaje es gradual y se conforma entonces por una serie de etapas interrelacionadas, cada una de las cuales representa una pieza de conocimiento léxico que contribuye a construir el cúmulo de aspectos que caracterizan a las unidades léxicas, aspectos que se enumeran en el siguiente párrafo (Bogaards, 2001).

Aprender vocabulario supone ser conscientes de la multiplicidad de factores que conforman su conocimiento. En primer lugar, aprender una palabra implica conocer diversos aspectos de ella, como lo son: su frecuencia de uso; los elementos que la acompañan, es decir, las asociaciones que establece con otras palabras; su comportamiento sintáctico; su forma y sus derivaciones; sus rasgos semánticos (Richards, 1976), así como el registro el cual se refiere a “los usos lingüísticos que se definen en función de la situación y el contexto comunicativos” (Moreno, 2009, p. 98). En segundo lugar, existe un enorme número de palabras que es necesario conocer para comprender producciones auténticas en la lengua extranjera. Por otra parte, el aprendizaje de vocabulario involucra aspectos relacionados con la motivación, pues el interés del alumno influye también en la cantidad de esfuerzo que realiza para aprender determinadas palabras (Sökmen, 1997).

Como se ha explicado, el dominio del léxico de una lengua extranjera requiere de una considerable dedicación, sobre todo si se toma en cuenta que éste se conforma no solamente de palabras sino de unidades léxicas; el segundo término es mucho más amplio y engloba tanto a palabras como a expresiones que contienen más de una. Al respecto, este trabajo se ocupa de diseñar una propuesta didáctica que fomente la comprensión y reconocimiento de unidades fraseológicas, puesto que el hecho de que ellas sean parte del repertorio léxico del usuario de una lengua da cuenta de un alto dominio del idioma —como lo señalan diversos autores (Ramonda, 2016; Saracho, 2014 y Boers et al., 2006), así como de un entendimiento profundo de su cultura. Es importante mencionar que, a lo largo de todo el trabajo de investigación, las traducciones de las citas textuales de inglés y francés al español fueron realizadas por la autora del mismo.

Acerca de la organización del estudio, éste se divide en cuatro capítulos. En el primero, *Contextualización de la Investigación* se expone: la hipótesis, el objetivo, el planteamiento del problema y la justificación de la investigación. Por otro lado, en este capítulo también se enmarca lo correspondiente al contexto para el cual fue diseñada la propuesta, así como la descripción de la población. En el siguiente capítulo *Teorías de Enseñanza y de Aprendizaje*, se da cuenta del sustento teórico de la investigación, principalmente fundamentado en las teorías cognitiva y constructivista que explican, por un lado, cómo procesamos y recuperamos la información y, por otro, la construcción de nuevos conocimientos por medio de conocimientos previos. Asimismo, se hablará del aspecto metafórico que permea la naturaleza de las unidades fraseológicas del corpus.

En el tercer capítulo, *Fundamentos Teóricos*, se presenta a detalle el corpus que contiene las cuarenta y dos unidades fraseológicas somáticas, su significado y su correspondencia en español. Al mismo tiempo, se ilustra con diversos diagramas la organización de los *idioms*¹ en tres

¹ Desde este momento, se debe que considerar que los términos “*idiom*” y “unidad fraseológica” son equivalentes para esta investigación. A propósito de la definición de *idiom*, Ayto (2006) propone que es “an institutionalized

esferas: (1) extremidades, (2) cabeza y rostro y (3) órganos. Es en este capítulo donde se explica cada uno de los rasgos que poseen los *idioms* y los elementos que los diferencian de cualquier otro tipo de unidad léxica.

En el último capítulo, *Diseño de la Propuesta Didáctica*, se describe el contexto educativo, la población a la que van dirigidas las actividades que la componen, estos últimos se presentan en forma de fichas didácticas para facilitar su implementación en el salón de clase. Asimismo, los materiales desarrollados para las actividades se encuentran en forma de anexos en la sección final del trabajo (ver página 219).

multiword construction, the meaning of which cannot be fully deduced from the meaning of its constituent words, and which may be regarded as a self-contained lexical item” (p.518). Más adelante, en el *Capítulo 3. Fundamentos Teóricos*, se ahondará en las definiciones de *idioms* y unidades fraseológicas.

Capítulo 1. Contextualización de la investigación

En los siguientes párrafos se plantean los principios sobre los cuales se fundamenta este trabajo de investigación, que son en primer lugar, la hipótesis enunciada a partir de la identificación de la problemática. Acerca del problema que se plantea, se explica cómo surgió el interés por el tema de investigación y la forma en la que se aborda. Más tarde, se tratará la metodología de la investigación, que constituye el hilo conductor de este proyecto; aquí se detalla el proceso que se llevó a cabo para la selección de *idioms* y la confección del corpus.

Posteriormente, se plantea el objetivo de la investigación y por último se describe el contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación, que es el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FES Acatlán. También se discuten los resultados de la aplicación de un cuestionario a los profesores de este centro de idiomas para así comprobar la relevancia del tema de investigación.

De manera más específica, la propuesta didáctica está particularmente diseñada para alumnos del Plan Global siete con un nivel de lengua B1 y por el momento es importante tomar en cuenta que las características que distinguen a estos aprendientes son: ser capaces de hablar sobre estereotipos culturales, contar con facilidad en el uso de vocabulario y emplear expresiones de uso coloquial; tales rasgos hacen posible la implementación del tipo de actividades que se sugieren en esta investigación.

Dicho lo anterior, es importante considerar los siguientes aspectos en donde se puntualizan las características del esquema de la investigación.

1.1. Hipótesis

La hipótesis de este trabajo plantea que el reconocimiento de unidades fraseológicas somáticas o *idioms* de los estudiantes a partir de nivel B1 de inglés permitiría que cuenten con una gama más amplia de herramientas para mejorar su comprensión en inglés.

1.2. Objetivo General

El objetivo general de la investigación es diseñar una propuesta didáctica bilingüe para el aprendizaje de unidades fraseológicas somáticas del inglés para el Plan Global 7 del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, a partir de una secuencia de actividades que promuevan el aprendizaje de dichas unidades enfocadas en la sección *IV Use communication skills to build knowledge, develop skills and understand Anglophone culture* del Programa de Inglés (Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas UNAM-FES Acatlán, 2012) para identificarlas y comprenderlas.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Fundamentar la importancia de la investigación para el campo de la enseñanza de inglés, así como la descripción del contexto educativo en el que se enmarca esta investigación y la metodología que se utilizó en su desarrollo.
- Plantear las teorías de enseñanza y aprendizaje empleadas en la investigación, a través de la descripción de sus principios para así cimentar el diseño de la propuesta didáctica.
- Confeccionar un corpus representativo, desde una perspectiva Lexicológica, con el fin de caracterizar los cuarenta y dos *idioms* y clasificarlos en tres niveles de complejidad para aplicarlos en la propuesta didáctica.
- Definir la serie de actividades que conforman la propuesta didáctica mediante el diseño de fichas pedagógicas para así proporcionar una guía detallada al docente sobre la implementación de las mismas en el contexto educativo anteriormente delineado.

1.3. Planteamiento del Problema y Justificación del Tema de Investigación

En primer lugar, el interés por los *idioms* se originó a partir de cursar la materia de “Lexicología” en quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Desde ese momento, mi inquietud por el estudio del léxico incrementó, pero no fue hasta que tuve la oportunidad de ir de intercambio durante un semestre a la universidad de *King’s College London* que se conjuntaron el interés por el enfoque lexicológico sobre el estudio del aprendizaje de vocabulario junto con el estudio de los *idioms*. Este trabajo de investigación explora justamente las conexiones que se pueden establecer entre tales factores y se propone con base en esto una serie de actividades en donde se aplica dicho enfoque léxico en el aprendizaje de *idioms*.

Así, me percaté que un aspecto por demás interesante cuando se aprende una lengua distinta a la lengua materna, sobre todo en el caso específico de hispanohablantes que aprenden inglés, es descubrir que a pesar de que se trata de lenguas que pertenecen a distintas familias lingüísticas es posible encontrar coincidencias en cuanto a la forma, al significado, y quizá más relevante aún, a la manera de decir las cosas. Durante mi estancia en esta universidad de Londres cursé la materia de *Comparing Romance Languages Historical Evolution and Linguistic Interference* en la que se abordaron las coincidencias y diferencias de palabras, estructuras gramaticales, pronunciación, entre otros aspectos, entre las lenguas romance.

Dicho acercamiento a la comparación de lenguas me permitió reflexionar sobre los puntos de encuentro que hay entre lenguas tan distintas como lo son el inglés y el español. Cabe señalar y como se verá más adelante, más que una propuesta didáctica con una metodología definida en la enseñanza del inglés, el presente trabajo presenta una secuencia de actividades con fundamentos en el enfoque lexicológico del aprendizaje de vocabulario, así como la aplicación de la teoría cognitiva y constructivista.

De manera específica, la problemática para la que se propone una posible solución plantea que la enseñanza del repertorio léxico de *idioms* presenta diversas dificultades que se suman a las ya expuestas en la introducción, entre ellas el hecho de que para esta investigación el aprendizaje del inglés se lleva a cabo en un contexto de no inmersión, en otras palabras, el idioma se estudia en un país cuya lengua en uso es el español y por ende no es posible aprender su significado de manera contextual como ocurriría en un modelo inmersivo. Por otro lado, el que tal vocabulario constituya una parte tan arraigada en la cultura y en la forma de ver el mundo de un pueblo, puede provocar que los aprendientes de la lengua extranjera lo perciban como un elemento extraño más que como enriquecimiento cultural, debido a que la representación de experiencias en forma de unidades fraseológicas de una lengua responde a “differences in socio-cultural context, in social and personal history and in [...] social and personal concern or interest”² (Kövecses, 2015, p. 751). Por esta razón, se eligió el grupo de unidades fraseológicas que contienen entre sus elementos partes del cuerpo y que reciben el nombre de “somáticas” o “somatismos”, como una forma de hacerlas más cercanas ya que:

los esquemas de imágenes son conceptos figurativos más primarios o primitivos [...] que se derivan directamente de nuestra *experiencia corporal* y que intervienen, por tanto, de manera especialmente llamativa en el modo en que los somatismos de cualquier lengua conceptualizan otras facetas de la actividad humana –como el lenguaje. (Olza, 2011, p. 26)

Por consiguiente, se consideró conveniente desarrollar una propuesta de actividades que además de abordarse desde un enfoque cognitivo y lexicológico, se fundamenten en el uso del bilingüismo para así facilitar su identificación, así como la comprensión de su significado con el

² “diferencias en el contexto socio-cultural, en la historia personal y social y en [...] la preocupación o interés personal y social”

objetivo de forjar un puente entre el léxico fraseológico de la lengua inglesa y los aprendientes de inglés cuya lengua materna es el español de México.

Cabe destacar que en esta etapa de investigación del tema se considera únicamente el plano de identificación y comprensión de los *idioms* como ya ha sido mencionado en el objetivo, por lo tanto, todas las actividades están encaminadas a desarrollar estos dos aspectos. Esto porque para el grado académico de licenciatura que se busca obtener con este trabajo, se cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo una investigación en este primer nivel, posteriormente, a nivel maestría e incluso doctorado, el tema puede ser explorado desde la producción de *idioms* en donde se busquen estrategias sobre cómo favorecer la producción oral de estas unidades léxicas en contextos reales de comunicación. Por el momento la intención es estudiar el tema teóricamente para así sentar un marco de referencia que puede ser retomado en etapas posteriores de estudio.

Como se ha dicho, la propuesta de actividades está pensada para insertarse en el contexto del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán y está dirigida a la población estudiantil que cuenta con un nivel a partir de B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), es decir, a alumnos que cursan desde el nivel 7 del Plan Global (PG). A continuación, se presenta la descripción del contexto educativo y de la población.

1.4. Descripción del Contexto Educativo

La propuesta didáctica está dirigida a la población estudiantil de la FES Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para comprender la manera en la que México se ha caracterizado por ser un lugar de convergencia de culturas y de lenguas a través del bilingüismo y plurilingüismo, es necesario retornar al siglo XVI, cuando la confrontación cultural que aconteció a raíz de la conquista española dio lugar a múltiples consecuencias, entre las más importantes, la lengua.

Parodi (2015) relata que, al principio del contacto entre ambos pueblos, se llevó a cabo un proceso bidireccional: por un lado “la ‘indianización’ de la lengua y la cultura españolas y, por el otro, la ‘hispanización’ de la lengua y cultura indígenas” (p. 150). En esta etapa incipiente de contacto, predominaron lo que ella llama “signos biculturales” que son “la extensión semántica de un signo lingüístico en un contexto cultural nuevo” (Parodi, 2015, p. 152), por ejemplo, los españoles utilizaban la unidad léxica “pan de tortilla” para referirse a la tortilla o *tlaxcalli*. Los signos biculturales representan la forma más superficial de acercarse al otro, en este caso a la población indígena, no solamente por la distancia cultural y por el desconocimiento de los alimentos, bebidas, costumbres y religión de los habitantes del nuevo mundo, sino que también implica un cierto rechazo a esta cultura y a su lengua ya que se evita el empleo de la palabra original en el discurso.

La creencia de que el castellano y por ende el pueblo español gozaban de un estatus de superioridad derivó en que los conquistadores españoles consideraran importante “promover el uso del castellano entre los indios” (Tanck de Estrada, 2011, sección de Legislación, párrafo 3), idea que fue concebida desde su llegada a tierras americanas.

El propósito de que la población nativa de la Nueva España aprendiera el castellano comenzó en un primer momento para facilitar su adoctrinamiento, aunque nunca se mencionó la noción de escuela. Simultáneamente, se producía un fenómeno inverso, dado que los frailes “no enseñaban el castellano sino que iban ellos aprendiendo las lenguas de los indios porque juzgaron que era la mejor manera para comunicarles la religión cristiana.” (Tanck de Estrada, 2011, sección de Legislación, párrafo 7). Incluso, fueron los franciscanos quienes “promovieron que se enseñara mexicano (náhuatl) a los demás habitantes y se lo divulgara como la lengua general del virreinato”, lo que desencadenó la “fundación de la cátedra de mexicano, y posteriormente la de otomí, en la

Universidad de México [fundada en 1553], para preparar a los sacerdotes para su misión entre los indios” (Tanck de Estrada, 2011, sección de Legislación, párrafo 7).

Este breve recuento histórico enfocado en las lenguas indígenas y en la española da cuenta de la relación que México ha tenido desde su origen como nación con el multilingüismo en su territorio, de los encuentros y desencuentros entre sus hablantes, pero más que nada de la riqueza que las interacciones entre diversas culturas han aportado al español de México.

En este sentido, es fundamental recalcar que la Universidad siempre ha sido partícipe de la enseñanza de lenguas, gracias a que, como se dijo en el párrafo anterior, desde su fundación en el siglo XVI (llamada Universidad de México o Real y Pontificia Universidad de México) se llevó a cabo la impartición de clases en diversas lenguas, que, si bien no se hacía formalmente, esta institución constituía un epicentro donde convergía la pluralidad de visiones de mundo. Por esta razón es necesario enfatizar el papel crucial que la UNAM desempeña de manera general en la sociedad, y de forma particular en el ámbito de la enseñanza de lenguas en nuestro país.

Es en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán en donde se llevará a cabo la presente investigación. Como se afirmó en el párrafo anterior, esta institución se fundó en 1975 y cuenta con una oferta académica de 16 licenciaturas escolarizadas y tres a distancia, además de un abanico de maestrías, doctorados, especializaciones y diplomados. En la actualidad, la FES Acatlán tiene alrededor de 21 mil estudiantes y cuenta con una planta docente de mil 500 profesores (Fundación UNAM, 2015).

Uno de los espacios representativos de dicha facultad es el antes mencionado CEI, el cual ofrece numerosos cursos de alemán, árabe, chino, coreano, español para extranjeros, finés, francés, griego, inglés, italiano, japonés, latín, otomí, portugués, ruso, sueco y turco, y cuya importancia yace en su número de estudiantes, pues como lo indicó el Señor Director de esta facultad, Manuel

Martínez Justo, en el 2017 “el CEI atendió a 28 mil 787 alumnos, y fue sede de siete exámenes de certificación internacional” (citado en López, 2018, sección de Investigación, párrafo 9).

Entre las tantas lenguas que se enseñan en el CEI, el idioma inglés es una de las que cuenta con mayor población estudiantil debido principalmente a que algunas de las licenciaturas que se imparten en Acatlán requieren el conocimiento de una lengua extranjera a nivel de comprensión de lectura (Arquitectura, Derecho, Diseño Gráfico, Filosofía y Pedagogía), mientras que otras carreras (Economía, Matemáticas Aplicadas y Computación y Relaciones Internacionales) solicitan como requisito de titulación haber obtenido la constancia que acredite que se curso el Plan Global en esta lengua (Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2021).

La relevancia de saber inglés reside en que es un factor que influye e incluso determina el panorama de oportunidades laborales. Sobre este tema, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2015) señala que a pesar de que en México “Para obtener un título de licenciatura, 70% de las universidades exigen al menos un nivel B1 o B2” (p. 26), esto no se traduce en que los estudiantes universitarios sean capaces de establecer una comunicación efectiva en este idioma o que posean un alto dominio.

Conviene subrayar que el CEI de la FES Acatlán ofrece cursos de inglés tanto semanales, los cuales son gratuitos si se forma parte de la comunidad estudiantil, como también sabatinos, que sí tienen costo para los estudiantes y que también están abiertos a la comunidad externa; son los primeros, es decir, la comunidad interna de estudiantes universitarios en la que se enfocará esta investigación, la cual se tratará con más detalle en el siguiente apartado.

1.5. Descripción de la Población

En la actualidad el Programa de Inglés de esta institución se compone de ocho semestres más uno de nivel básico dirigido a aquellos estudiantes que no tienen ningún conocimiento del idioma. Es necesario mencionar que los cursos de inglés se rigen por un documento no oficial

llamado *Programa de Inglés*, diseñado por el Comité del Programa de Inglés (2012) el cual está conformado por profesores del CEI. Dicho programa tomó como referencia para diseñar su contenido y las competencias a desarrollar distintos documentos sobre enseñanza de idiomas, entre los más importantes sobresale el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Departamento de inglés centro de enseñanza de idiomas UNAM-FES Acatlán, 2012).

Este Programa fue proporcionado directamente por la jefa del Departamento de Inglés, mas no se encuentra publicado en la página oficial de la FES Acatlán; en total, consta de 450 horas, al término de las cuales se pretende que los alumnos alcancen un nivel B2. En la Tabla 1.1, se presenta su organización:

Tabla 1.1

*Programa de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*³

Plan Global	Número de horas	Nivel MCERL
<i>Basics</i>	45	A1-
1	90	A1
2	135	A2-
3	180	A2
4	225	A2+
5	270	B1-
6	315	B1
7	360	B1+
8	405	B2-
9	450	B2

Debido a que la mayoría de la población que ingresa a Acatlán no cuenta con conocimientos previos del idioma, se convino diseñar un curso previo al nivel de principiante, llamado *Basic*, que tiene una duración de 45 horas. Durante este curso se pretende homogeneizar el conocimiento de los alumnos para que continúen con el primer nivel. Una vez que los alumnos lo terminan, pueden

³ Niveles del Plan Global con los equivalentes del MCERL y las horas de clase que se acumulan con cada curso.

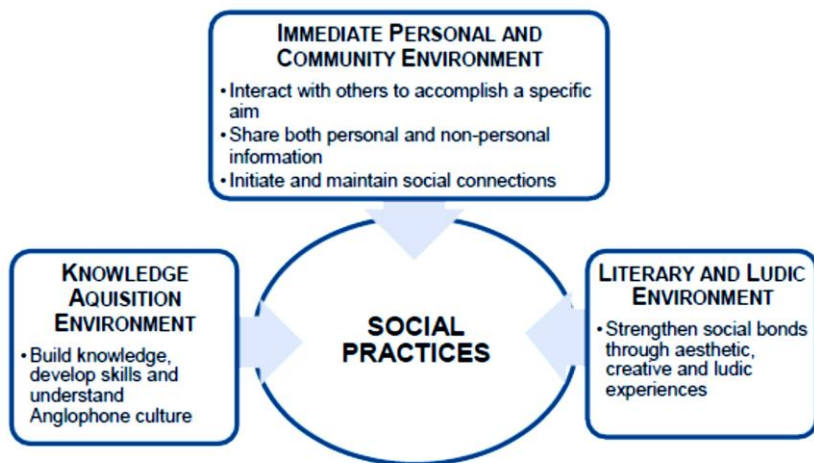
comenzar su preparación en los llamados *Beginning Courses* (PG1, PG2 y PG3⁴) los cuales se llevan a cabo a lo largo de tres semestres, al término de los cuales se alcanza el nivel A2. Posteriormente, se encuentran los *Core Courses* que constan de seis semestres (PG4, PG5, PG6, PG7, PG8 y PG9), al finalizarlos se espera que los aprendientes tengan un nivel B2. Asimismo, el CEI ofrece cursos avanzados opcionales, por ejemplo, cursos de preparación para el *First Certificate of English* (FCE) o para el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), cuyo objetivo es que los alumnos perfeccionen su dominio del idioma.

De acuerdo con el Programa de Inglés (Departamento de Inglés Centro de Enseñanza de Idiomas UNAM-FES Acatlán., 2012), los componentes de cada nivel del Plan Global son:

- Prácticas sociales. Se refieren a la interacción social, las cuales involucran tres ambientes de aprendizaje (ambiente inmediato personal y de comunidad, ambiente de adquisición del conocimiento y ambiente literario y lúdico).

Figura 1.1

Tres Componentes de las Prácticas Sociales o Social Practices del Programa de Inglés



5

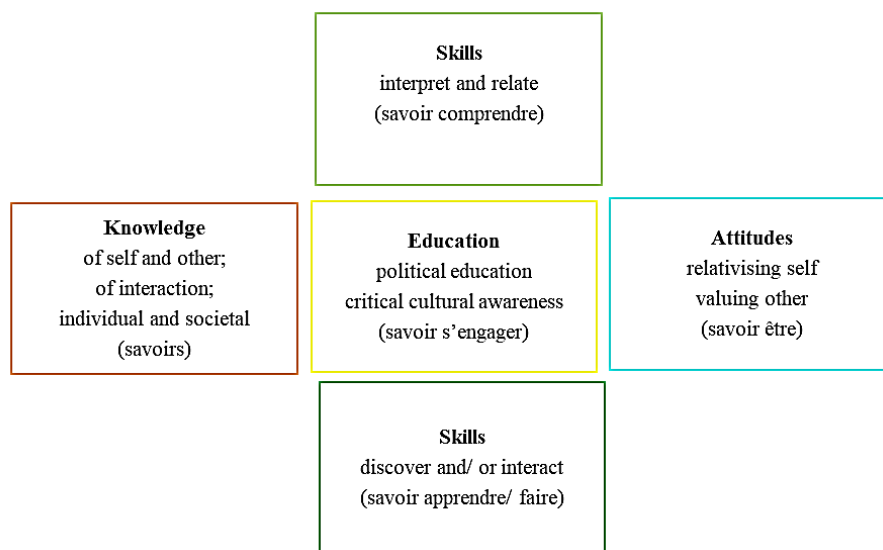
⁴ PG: cada uno de los niveles del CEI que desarrollan las cuatro habilidades básicas de un idioma —a saber, comprensión oral y auditiva, así como expresión oral y escrita— reciben el nombre de Plan Global (PG).

⁵ “*Contexto personal y de comunidad inmediato: (a) interactuar con otros para lograr un objetivo específico; (b) compartir información personal y no personal; (c) iniciar y mantener conexiones sociales.

- Competencias. Incluyen las cinco competencias postuladas en el *Intercultural Communicative Approach (ICA)*, como se presenta en la Figura 3.2.

Figura 1.2

Esquema sobre los factores que integran la competencia intercultural⁶



7

- Objetivos comunicativos. Se aprecian en la Figura 1.1 y corresponden a cada una de las funciones de las prácticas sociales.
- Distribución de las unidades. Cada unidad se compone de objetivos comunicativos, lengua (estructuras gramaticales), ejemplos, pronunciación y vocabulario, este último depende del libro de texto que se utilice para los cursos.

*Contexto de adquisición de conocimiento: construir conocimiento, desarrollar habilidades y entender la cultura anglófona.

*Contexto literario y lúdico: reforzar vínculos sociales a través de experiencias estéticas, creativas y lúdicas.”

⁶ Esquema tomado de Byram, 1997, p. 34.

⁷ “*Habilidades: interpretar y relacionar (saber comprender)

*Conocimiento: conocimiento de uno mismo y de otros; conocimiento de interacciones; conocimiento individual y social (saberes)

*Educación: educación política y conciencia cultural crítica (saber comprometerse)

*Actitudes: relativizarse a uno mismo y valorar al otro (saber ser)

*Habilidades: descubrir y o interactuar (saber aprender, saber hacer)”

Con base en los objetivos comunicativos del Programa de Inglés, particularmente la sección IV *Use communication skills to build knowledge, develop skills and understand Anglophone culture*, se ha decidido dirigir la propuesta didáctica a alumnos que estén cursando a partir del nivel siete, en otras palabras, a alumnos que cuentan con un nivel B1+. En este nivel se espera que los alumnos sean capaces de discutir estereotipos culturales; aspecto que es relevante para la enseñanza de unidades fraseológicas porque como se ha mencionado en los capítulos anteriores, muchos de los *idioms* somáticos poseen un contenido metafórico en donde la comprensión de dichas imágenes o ideas, que pertenecen a una sociedad determinada, juega un papel esencial.

De manera general, el Consejo de Europa (2002) indica que los usuarios B1+ van más allá de las competencias del nivel B1; en otras palabras, no sólo son capaces de “mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones [y] de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos” (p. 37), sino que cuentan con la habilidad de llevar a cabo intercambios de información (entrevistas, discursos, opiniones, entre otros, sobre temas como la familia, intereses, trabajo, viajes, etc.) más extensos y con mayor soltura. Por consiguiente, el B1+ es un “un nivel de dominio de la lengua que es significativamente superior al representado por el nivel de criterio, pero no alcanza el modelo del siguiente nivel” (p. 39).

Con respecto a la riqueza del vocabulario, la cual constituye la piedra angular de este trabajo, el Consejo de Europa (2002) señala que los usuarios de nivel B1+ se desenvuelven con flexibilidad, aunque pueden llegar a ser repetitivos, sobre temas que le son habituales como los mencionados en el párrafo precedente; al mismo tiempo tienen la capacidad de expresarse con claridad sobre temas abstractos y culturales. El Programa de Inglés plantea entonces la necesidad de que los alumnos con nivel siete lleguen a entender expresiones de uso coloquial lo que conllevaría contrastar las costumbres, tanto lingüísticas como culturales, de las comunidades de habla anglófonas y mexicanas.

Hay que mencionar también los libros de texto que se utilizan actualmente en el CEI, ya que como se explicó arriba, el vocabulario que se presenta en clase depende del libro de texto que se utilice:

Tabla 1.2

Libros de Texto Empleados en el Programa de Inglés del CEI

Nivel	Libro de texto
Básico y PG1	<i>Speak out. Starter.</i> Nivel A1 de acuerdo con el MCRL; autores Frances Eales y Steve Oakes; editorial Pearson.
De PG2 a PG6	<i>Life.</i> Nivel 2; autores Helen Stephenson, Paul Dummett y John Hughes; editorial National Geographic Learning/ Cengage Learning.
De PG7 a PG9	<i>Personal Best.</i> Nivel B1+ Intermediate; autor Graham Burton; editorial Richmond.

A reserva de las prácticas sociales, las competencias, los objetivos comunicativos y la distribución de las unidades, los profesores de inglés no cuentan con lineamientos específicos sobre los contenidos a cubrir para los niveles del Plan Global, sino que se rigen por los libros de texto correspondientes, tanto en los puntos gramaticales como en el vocabulario. Por lo tanto, no existe uniformidad en los temas que deben ser estudiados, ni en el vocabulario a revisar durante los cursos; estas decisiones son responsabilidad de los profesores.

En el caso particular del nivel siete, se emplea el libro *Personal Best B1+ Intermediate* de la editorial Richmond. Los contenidos del libro se encuentran divididos en dos grandes rubros: el primero es *Language* que cubre los aspectos de gramática, vocabulario y pronunciación y el segundo consiste en las habilidades o *Skills* donde se incluye la comprensión y la expresión oral y escrita. Habría que decir también que mientras las cuatro secciones de *Language* se presentan en cada unidad, las cuatro habilidades se enseñan cada dos unidades.

Figura 1.3

Ejemplo de la organización de las unidades en Language y Skills de las unidades 1 y 2 del libro “Personal Best”

	LANGUAGE			SKILLS	
	GRAMMAR	PRONUNCIATION	VOCABULARY		
1 Communication 1A Connected p4 1B Smart living? p6 1C Liar, liar p8 1D Small talk p10	<ul style="list-style-type: none"> present simple and continuous; action and state verbs question forms 	<ul style="list-style-type: none"> sentence stress question intonation 	<ul style="list-style-type: none"> communication say, tell, speak and talk 	READING <ul style="list-style-type: none"> a text about surviving without a smartphone skimming a text actually, in fact 	SPEAKING <ul style="list-style-type: none"> making small talk keeping a conversation going PERSONAL BEST <ul style="list-style-type: none"> having an informal conversation
2 Tell me a story 2A What a coincidence! p12 2B Do we make our own luck? p14 2C Radical changes p16 2D It happened to me p18	<ul style="list-style-type: none"> narrative tenses used to and usually 	<ul style="list-style-type: none"> /d/ in the past perfect sentence stress 	<ul style="list-style-type: none"> -ed and -ing adjectives phrasal verbs 	LISTENING <ul style="list-style-type: none"> a video looking at the role of luck in our lives listening for the main idea linking consonants and vowels 	WRITING <ul style="list-style-type: none"> making a narrative interesting time linkers PERSONAL BEST <ul style="list-style-type: none"> a blog post about a memorable event

En lo que se refiere al vocabulario que se expone en el libro, éste contempla algunos *phrasal verbs* y *collocations*, mas no *idioms* de manera que su enseñanza llenaría un vacío en el léxico que el mismo programa del CEI y el Consejo de Europa consideran relevante pero que está ausente en el libro de texto.

1.6. Cuestionario a Profesores del CEI

Así, con el objetivo de comprobar la relevancia y la necesidad de crear actividades que fomentaran la identificación y la comprensión del significado de *idioms* en estos niveles, se aplicó un cuestionario (ver Anexo A) con fecha del once de marzo del 2019 a cinco profesores del CEI: dos de nivel PG7, dos de nivel PG8 y uno de nivel PG9⁸. Todos ellos manifestaron la importancia de incluir este tipo de léxico a partir del nivel B1, pues argumentan que los alumnos ya tienen un dominio suficiente del idioma que les permite adentrarse en otros aspectos de la lengua.

Asimismo, los profesores consideran que, en esta etapa de su aprendizaje, los estudiantes están expuestos a material (como canciones, series de televisión, y películas) que contiene unidades

⁸ Consultar el Anexo A para ver el instrumento que se aplicó a los cinco profesores.

fraseológicas lo cual despierta su curiosidad sobre qué significan y cómo funcionan. Por otro lado, y aunque los profesores confirmaron que el libro *Personal Best* (libro de texto que se emplea en los niveles antes mencionados) contiene suficiente vocabulario específico a la temática de cada unidad, también resaltaron que a pesar de que existen ejemplos de *collocations* y *phrasal verbs*, no es el caso de las unidades fraseológicas o *idioms*, razón por la que consideran sería oportuno incluirlos como parte de la clase. Por consiguiente, la enseñanza de unidades fraseológicas en alumnos con nivel a partir del B1 contribuiría a su familiarización con este tipo de estructuras desde etapas más tempranas en el aprendizaje de la lengua y los haría comprender un vocabulario que es de suma importancia en la lengua.

En resumen, los maestros de los anteriores niveles de inglés consideran relevante incluir *idioms* en el aula para que los alumnos amplíen su vocabulario, puedan identificarlos y comprendan su significado. Así, esta investigación presenta una propuesta de actividades que aporta herramientas para que los docentes de inglés enseñen de manera significativa este tipo de vocabulario desde niveles intermedios.

Como ya se dijo, el objeto de estudio de esta investigación lo constituyen las unidades fraseológicas de inglés, específicamente las somáticas, es decir unidades léxicas que incluyen una parte del cuerpo entre sus elementos, así como sus equivalentes en español. Esta selección tuvo como origen el hecho de que el cuerpo es el medio a través del cual estamos en contacto con el mundo y por lo tanto es el que nos permite conocer y experimentar nuestro entorno, independientemente de la cultura a la que se pertenezca, pues el cuerpo constituye uno de los pocos puntos de encuentro y aspectos universales que se tienen como seres humanos (Lara, 2006, Capítulo 4). De manera que enseñar unidades fraseológicas somáticas como un primer acercamiento a este tipo de léxico resulta didáctico y también eficiente, ya que éstas contienen vocabulario que es familiar para los estudiantes (*arm, leg, eye*, por mencionar algunas).

1.7. Metodología de la Investigación

Es importante indicar que el presente trabajo se fundamenta desde la perspectiva de la Lexicología. Metodológicamente, y de acuerdo con Cardero (2004), esta disciplina lingüística abarca el análisis desde la formación, el significado de los lexemas y revisa el vocabulario desde la perspectiva morfológica, fonológica y sintáctica (p.27). Para Lara (2006), la Lexicología constituye el quinto nivel de análisis lingüístico (p.82).

El análisis de las unidades palabra para la Lexicología, vistas como unidades construidas en la lengua, ha representado una contribución teórica para la enseñanza de lenguas. En este sentido, la Lexicología aplicada a la enseñanza ha contribuido con aportar la posibilidad del estudio de las lenguas como conjuntos de unidades específicas que siguen sus propias reglas y usos, vistas como entidades virtuales, es decir, como unidades léxicas significativas de una lengua.

Por esta razón, y para el presente trabajo ha sido necesario confeccionar un corpus a partir del objetivo general descrito anteriormente, para ello se obtuvo un corpus preliminar mediante la búsqueda y revisión de *idioms* en los siguientes diccionarios de uso:

- a) Diccionarios físicos: *Dictionary of American Idioms and phrasal verbs* (2005) de McGraw Hill, así como *Oxford Dictionary of Idioms* (2004),
- b) Diccionarios electrónicos: *Oxford Dictionaries Online*, *Macmillan Dictionary*, *Merriam-Webster Dictionary* y *Cambridge Dictionary*, *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) y *Diccionario del Español de México* (DEM).

Es importante resaltar que al tratarse de diccionarios en línea lo que garantiza que se actualizan constantemente, el dato sobre el año de estas fuentes no ha sido incluido, pues se entiende que la revisión de su contenido está en curso permanentemente. Además, si bien es cierto que se buscaron los *idioms* que conforman el corpus de manera individual, las consultas

en estos diccionarios fueron recurrentes a lo largo de la investigación (desde septiembre de 2019 hasta diciembre de 2020) por lo tanto no se menciona una unidad léxica en particular.

Para la Lexicología, los diccionarios de uso representan la recopilación del léxico que se utiliza en las interacciones verbales cotidianas de allí la relevancia de consultar este tipo de documentos ya que provee de información sobre unidades que son usadas ampliamente en la lengua. Primeramente, se seleccionaron aquellas unidades léxicas en inglés que cumplieran con los siguientes requisitos:

1. que incluyeran al menos una parte del cuerpo,
2. que se encontraran en los dos diccionarios físicos antes mencionados,
3. que además estuvieran disponibles en los diccionarios electrónicos y
4. que las correspondencias en español, las cuales no siempre incluyen una parte del cuerpo, fueran equivalentes en cuanto al significado.

En particular para el punto cuatro, se contrastaron los significados de las unidades léxicas inglesas con los de sus correspondencias en español y así asegurar que fueran expresiones equivalentes; para llevar a cabo dicha tarea se emplearon tanto el DEL como el DEM. De esta forma, la versión final del corpus comprende cuarenta y dos unidades (véanse tablas 3.5, 3.6 y 3.7). Es importante destacar además que el Consejo de Europa (2002) clasifica a las unidades fraseológicas dentro de la “competencia léxica” que trata del dominio del vocabulario, es decir, de su conocimiento y de su uso. Finalmente, en la base de datos, conformada por las tablas 3.5, 3.6 y 3.7, se incluyen los diccionarios pues así lo determina la metodología Lexicológica. Esto se ha hecho con el fin de identificar de dónde específicamente se obtuvo la unidad.

1.7.1. Obtención de los Idioms y Confección del Corpus

Los *idioms* que conforman el corpus (ver Tablas 3.5, 3.6 y 3.7) se obtuvieron en su mayoría del *Oxford Dictionary of Idioms* (2004) en su versión impresa, específicamente, se utilizó la

segunda edición del diccionario, la cual cuenta con más de 5,000 expresiones del mundo angloparlante y está dirigido tanto a estudiantes y profesores de inglés como a nativo-hablantes. Debido a que la presencia de las unidades fraseológicas en los diccionarios no es tan frecuente en comparación con la de otro tipo de lexemas, como los *phrasal verbs* o *collocations*, la existencia de este diccionario, que se ocupa de estudiar y analizar tales unidades fraseológicas, fue muy relevante para la investigación y por esta razón fue empleada como una de las principales fuentes de información en la elaboración del corpus. Es de resaltar que Oxford dispone de un corpus de más de diez billones de palabras en inglés y tiene una tradición lexicográfica muy amplia, lo que la convierte en una institución competente para definir y poner a disposición del público tal conocimiento.

Con respecto al proceso de selección de las unidades léxicas que conformarían el corpus⁹, ante todo, se revisaron las expresiones que contienen partes del cuerpo entre sus componentes y se seleccionaron algunas de ellas en el diccionario antes mencionado; luego, se verificó que éstas también estuvieran incluidas en el *Dictionary of American Idioms and phrasal verbs* (2005) de McGraw Hill que, a diferencia de Oxford, se concentra en frases idiomáticas del inglés norteamericano, pero con la posibilidad de presentarse en otras variantes dialectales del idioma inglés. Es de notar que McGraw Hill es una compañía que se especializa en las ciencias del aprendizaje y por ello uno de los objetivos de este diccionario es proveer a los usuarios, particularmente a los aprendientes de la lengua, con suficiente información sobre las variantes que pueden tener las unidades fraseológicas para facilitar su reconocimiento en diferentes contextos.

⁹ Debido a que el enfoque desde el que se abordó el trabajo es lexicológico se emplearon diccionarios para la confección del corpus. Asimismo, en el apartado 3.2.7. *Nivel del MCERL para los Idioms del Corpus* se explica la manera en que los *idioms* seleccionados se clasifican por nivel de dominio de lengua.

Una vez que se comprobó que los *idioms* aparecían en ambos diccionarios, se procedió a la búsqueda y comparación de definiciones en diccionarios en línea, a saber, *Oxford Dictionaries Online*, *Macmillan Dictionary*, *Merriam-Webster Dictionary* y *Cambridge Dictionary*. Así, se seleccionaron aquellas expresiones que se hallaban en al menos cinco de ellos; es decir, que además del diccionario de *idioms* Oxford y el de McGraw Hill, que también estuvieran presentes en tres diccionarios en línea. A propósito de los últimos, es importante resaltar que la razón de integrarlos como fuente de información para la selección de las unidades del corpus radicó en que éstos ocupan un lugar substancial en el estudio del léxico gracias a que son herramientas digitales que se actualizan constantemente; a diferencia de los diccionarios físicos que deben ser sometidos a un largo tratamiento de revisión para que sean publicadas nuevas ediciones.

Como resultado de esta búsqueda en los diccionarios mencionados, se obtuvo la cantidad total de cuarenta y dos unidades léxicas (ver Tablas 3.5, 3.6 y 3.7 para consultar los *idioms*). Vale la pena decir que el punto de partida para la selección de los *idioms* fue el idioma inglés, ya que ésta es la lengua que se enseña a los estudiantes. En consonancia con el criterio anterior, cabría destacar que primero se buscaron las expresiones en fuentes de información de inglés para después contrastar su estructura y definición con aquellos de español. Para esta tarea se emplearon dos diccionarios, uno de ellos fue el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), así como el *Diccionario del Español de México* (DEM). El primero fue creado por la Real Academia Española (RAE) cuyo compendio de lexemas se remonta al siglo XIX; dicho diccionario cuenta hasta la fecha con veintitrés ediciones; su principal propósito es servir como una herramienta de referencia y de consulta fundamentalmente para hablantes nativos del español (Real Academia Española, 2019). El segundo trabajo lexicográfico es de relativamente reciente elaboración, pues data de la primera mitad del siglo XX, y ha sido resultado del trabajo del Centro de Estudios Lingüísticos y

Literarios de El Colegio de México; el diccionario recoge el vocabulario correspondiente al español de México.

Los datos expuestos en las secciones anteriores son clave para entender el contexto en el que se inserta la presente investigación, aspectos que se retomarán en el capítulo *Capítulo 4. Diseño de la Propuesta Didáctica* cuando ésta se discuta a detalle. No obstante, para comprender cabalmente dicha propuesta es necesario revisar las teorías de enseñanza y aprendizaje que la fundamentan, así como aspectos relacionados a la naturaleza de los *idioms* y la teoría del significado que justifica la secuencia de actividades.

Reflexiones del Capítulo 1

Conocer la manera en la que se origina un tema de investigación es clave para comprender las razones que motivan su estudio, así como la relevancia que tiene particularmente en el ámbito de enseñanza de lenguas. Además, abordar estos aspectos enmarcan los alcances y límites del estudio, los cuales en esta investigación se ciñen al reconocimiento y comprensión de *idioms*.

Como se mencionó a lo largo del *Capítulo 1*, el estudio de vocabulario y su aprendizaje es un tema que muchas veces se deja de lado en las clases de idiomas. No obstante, su dominio es medular para incrementar la competencia lingüística en la lengua meta, sobre todo cuando se trata de usuarios con un nivel intermedio, como es el caso de la población a la cual está dirigida la propuesta didáctica de este trabajo ya que reconocer vocabulario cuya naturaleza va más allá del significado literal como son las unidades fraseológicas los provee de flexibilidad y confianza en su conocimiento del inglés.

Otro punto central que se trató fue la forma en la que se llevó a cabo la selección de los *idioms* y la confección del corpus de este trabajo, pues es precisamente la materia prima desde la cual se creó la secuencia de actividades. Al respecto, vale la pena rescatar el hecho de que la elaboración del corpus se hizo a partir de un enfoque lexicológico a través de consultar y analizar diversos diccionarios tanto físicos como electrónicos. Esta revisión permitió seleccionar aquellas unidades léxicas en uso cuya representatividad en la lengua inglesa hace relevante su aprendizaje.

En el *Capítulo 2. Teorías de Enseñanza y Aprendizaje* se sentarán las bases teóricas que sustentan la propuesta didáctica.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 1

- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., y Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245–261. doi: 10.1191/1362168806lr195oa
- Bogaards, P. (2001). Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies of Second Language Acquisition*, 23(3), 321–343.
<https://doi.org/10.1017/s0272263101003011>
- Burton, G. (2018). *Personal Best B1+ Inter SB*. Richmond.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cambridge. (2019). *Cambridge Dictionary*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/>
- Cardero, A. (2004). Lingüística y terminología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Colegio de México (COLMEX). (2019). *Diccionario del Español de México*. Recuperado de <https://dem.colmex.mx/Default.aspx>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (1a ed.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Spears, R. (2005). *McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*. McGraw-Hill.
- Education. (2019). *Macmillan Dictionary*. Recuperado de <https://www.macmillandictionary.com/>
- Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (2021). *Licenciaturas*. Recuperado de <https://www.acatlan.unam.mx/>

- Fundación UNAM. (abril de 2015). *FES Acatlán: 40 años a la vanguardia educativa*.
http://www.fundacionunam.org.mx/de_la_unam/fes-acatlan-40-anos-a-la-vanguardia-educativa/
- IMCO: Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la competitividad y la movilidad social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford University Press.
- Lara, F. (2006). *Curso de Lexicología*. El Colegio de México.
- López, P. (03 de mayo de 2018). *Licenciatura y posgrado. Más de 22 mil alumnos en Acatlán*. Gaceta digital UNAM. <http://www.gaceta.unam.mx/20180503/mas-de-22-mil-alumnos-en-acatlan>
- Macmillan Education. (2019). *Macmillan Dictionary*. Recuperado de <https://www.macmillandictionary.com/>
- Merriam-Webster. (2019). *Merriam-Webster Dictionary*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/>
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. (4ª ed.). Ariel.
- Olza, I. (2011). Aspectos sobre la relación entre idiomaticidad, metáfora y metonimia. En C. Santibáñez y J. Osorio (Eds.), *Recorridos de la metáfora: mente, espacio y diálogo* (pp. 167–216). Cosmigonon. <https://sites.google.com/site/inesolza/publications>
- Oxford. (2004). *Oxford Dictionary of Idioms*. (2a. ed.). Siefiring, J. (Ed.). Oxford University Press.

- Oxford. (2019). *Oxford Dictionaries Online*. Recuperado de <https://www.lexico.com/en>
- Parodi, C. (2015). El español y su cultura en el nuevo mundo: la "indianización". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 10(2) 149–160.
<http://www.jstor.org/stable/23722476>
- RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de dle.rae.es
- Ramonda, K. (2016). A Bone of Contention: Teacher Beliefs on the Pedagogical Value of Second Language Learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 131–143. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115197>
- Richards, J. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77–89.
<https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/3585941>
- Saracho, M. (2014). ¿Te hecho una mano con las expresiones idiomáticas? En Contreras, M. (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 649–662). ASELE.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423285>
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En Schmidt, N. y McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237–257). Cambridge University Press.
- Spears, R. (2005). *McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*. McGraw-Hill.
- Tanck de Estrada, D. (2011). Castellización y las escuelas de lengua castellana durante el siglo XVIII. En *Enciclopedia de la literatura en México*. Recuperado el 10 de enero de 2020, de <http://www.elem.mx/estgrp/datos/292>

Capítulo 2. Teorías de Enseñanza y de Aprendizaje

En este capítulo se discutirá en primer lugar la concepción de la ciencia cognitiva con respecto a cómo los seres humanos adquieren conocimiento y aprenden. Es importante recalcar que la perspectiva cognitiva fue un parteaguas en el ámbito educativo y psicológico, pues la analogía de que el cerebro funciona como una computadora procesadora de información provocó un replanteamiento sobre la manera en que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje (Pozo, 1989). También se puntualizan los principales pilares del cognitivismo, entre ellos cabe mencionar que el aprendizaje consiste en que los seres humanos construyen su propio conocimiento a través del uso de saberes previos¹⁰ (CONALTE, 1998).

Asimismo, se exponen los principios de la teoría constructivista a través de los postulados de algunos de sus representantes más influyentes, entre ellos Piaget y Vygotsky. En este punto se pone especial énfasis en el papel que la cultura juega en el aprendizaje y se proporciona una definición con ayuda de dos autores: la filósofa Frost (2009) y el psicólogo social Hofstede (1997). Tal noción de cultura busca, en términos de enseñanza de lenguas, sensibilizar culturalmente al estudiante para así promover la comunicación con el otro de manera respetuosa, asertiva y eficaz.

Posteriormente, se presenta la relación que existe entre tres elementos esenciales para la construcción de la realidad: la percepción, el cuerpo y el lenguaje, en donde se subraya que son los sentidos los que permiten establecer nexos entre el ambiente y los seres humanos, así como que es la forma del cuerpo y su funcionamiento los que moldean las experiencias que tenemos con en el mundo (Lara, 2006; Moreno, 2016). El tercer elemento, el lenguaje, es donde se ve concretado el

¹⁰ Vale la pena destacar que, aunque en este capítulo se aborda el aprendizaje significativo principalmente desde los efectos que en él tienen los conocimientos previos, se reconoce la relevancia que implican las emociones en el proceso de aprendizaje, pues gracias a la realización de estudios cerebrales se ha comprobado que las emociones negativas como el miedo bloquean el aprendizaje, mientras que las emociones positivas como el placer aumentan la capacidad de aprendizaje del cerebro (OCDE, 2009).

pensamiento humano ya que es a través de éste que es posible comunicar mensajes, siendo particularmente las unidades fraseológicas somáticas el objeto de estudio de esta investigación.

En el segundo aspecto clave del capítulo se describe el concepto de corporeización o corporeidad del lenguaje con ayuda de los principales exponentes de la lingüística cognitiva Lakoff y Johnson (1999) quienes no sólo explican los mecanismos por los cuales se vinculan y se trasladan experiencias perceptivas a un plano abstracto en la forma de expresiones lingüísticas, sino que también subrayan el papel que juegan las metáforas en el ordenamiento y la categorización del pensamiento humano.

Por último, se pone de manifiesto el lugar que el vocabulario tiene en las clases de idiomas, en los libros de texto y al mismo tiempo la necesidad de otorgarle un mayor peso a este nivel de lengua en la enseñanza formal (Augustyn, 2013; Boers, 2015). Al respecto, se enumeran una serie de recomendaciones para la enseñanza de unidades léxicas en el aula, en donde se propone la traducción pedagógica como una herramienta útil en la retención significativa de vocabulario, específicamente de las unidades fraseológicas somáticas.

2.1. Teoría Cognitiva

La psicología cognitiva, cognitivo o cognoscitivismo podría definirse de manera general como un área del conocimiento “concerned with the scientific study of human mental activities involved in the acquisition, storage, retrieval, and utilization of information. Among its wide concerns are perception, memory, reasoning, problem solving, intelligence, language, and creativity” (Alcorn y Washburn, 2019, sección de Introducción, párrafo 1)¹¹.

La teoría cognitiva es relevante en esta investigación porque trata de desentrañar las maneras en que procesamos la información, un aspecto que es de gran trascendencia para entender cómo aprendemos.

Dicha área del conocimiento o paradigma cognitivo ha pasado por varias etapas y continúa desarrollándose hasta la fecha por su carácter multidisciplinario que hace que descubrimientos en ciertas disciplinas, como la neurociencia o la inteligencia artificial, contribuyan con nuevos conocimientos. Es necesario mencionar que dentro de la psicología cognitiva existen dos tendencias sobre el estudio de los procesos cognitivos y por ende cada una de ellas concibe de forma diferente la manera en que funciona la mente humana y, como consecuencia, el aprendizaje. Una de ellas recibe el nombre de “mecanicismo” o “asociacionismo” y fue la que se desarrolló al inicio del cognitivismo. En esta etapa se concebía que la inteligencia humana funcionaba de manera similar a un computador, es decir, que el ser humano equivalía a un procesador de información, “un sistema que recibe información del entorno (percepción), la convierte en símbolos que procesa de acuerdo con un algoritmo (pensamiento) y actúa siguiendo los resultados obtenidos (conducta)” (Fierro, 2011, p. 526). De esta metáfora se desprende que los procesos cognitivos sean concebidos

¹¹ “encargada del estudio científico de las actividades mentales involucradas en la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información. Entre sus amplias preocupaciones se encuentran la percepción, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas, la inteligencia, la lengua y la creatividad”

como discretos, lo que significa que “cualquier tarea llevada a cabo por los humanos y considerada inteligente, por compleja que sea, puede descomponerse en operaciones simples realizables de manera puramente mecánica” (Fierro, 2011, p. 523).

Por otro lado, se encuentra la tendencia “organicista” o “estructuralista” bajo cuyos nombres se agrupan una serie de propuestas, como “la Gestalt”, la teoría de “equilibración” de Piaget, el enfoque sociohistórico y cultural de Vygotsky y la teoría del “aprendizaje significativo” de Ausubel. Todas ellas coinciden en que “la unidad de estudio de la psicología son las globalidades y que estas no pueden reducirse atomísticamente a los elementos que las componen” (Pozo, 1989, p. 57)— como se pensaba en el asociacionismo—; dichas propuestas serán uno de los focos de atención de esta investigación. Tal postura se caracteriza por ser constructivista ya que plantea que los seres humanos cuentan con conocimiento previo o una organización cognitiva propia que les permite interpretar la realidad y construirla (Pozo, 1989). Por ejemplo, la teoría de la Gestalt pone de manifiesto la relevancia que tiene la experiencia cognitiva en la percepción humana, en palabras de Oviedo (2004) “que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido” (p. 89), puesto que los seres humanos “modifican la realidad al conocerla” (Pozo, 1989, p. 57) y entonces son concebidos como seres activos en la construcción de su propio conocimiento.

Adicionalmente, los psicólogos que formaron parte de este movimiento apoyaron la idea de que “el todo es significativo y pierde este significado cuando se reduce a sus componentes individuales [...] Para la Gestalt el todo es más que la suma de sus partes” (Schunk, 2012, p. 176). En el mismo orden de ideas, los teóricos alemanes de la Gestalt destacaron que “lo que da significado es la configuración y no las partes individuales” (Schunk, 2012, p. 175), idea que asemeja uno de los rasgos fundamentales de los *idioms*, a saber, la “no-composicionalidad”; atributo, como se explicará más adelante, que sugiere que el significado de este tipo de unidades

fraseológicas va más allá de la suma de los significados de cada una de las palabras que la componen.

Finalmente, es vital rescatar otro supuesto de la teoría de la Gestalt, esto es, su entendimiento de la percepción como una tendencia al orden mental donde en primera instancia, el ser humano accede a la información del entorno a través de la percepción para después transformarla en abstracciones como juicios, categorías, conceptos, etc. (Oviedo, 2004). Esto quiere decir que las experiencias sensoriales son organizadas en la mente para formar abstracciones y así no sólo entender, sino interpretar y construir la realidad. Tal explicación es muy útil para comprender la forma en la que, a partir de experiencias corporales, los seres humanos son capaces de transformar dicho conocimiento sensorial en expresiones lingüísticas como *idioms* que contienen partes del cuerpo entre sus componentes. De allí que, uno de los aspectos que marcó un cambio trascendental en el paradigma cognitivo fue el efecto que tuvo la inclusión del cuerpo “en la comprensión de la mente, que fue vista como corporalizada, extendida y embebida en el mundo e interactuando con este” (Fierro, 2012, p. 186); tema que se abordará con mayor profundidad en la sección 2.1.1. *Lingüística cognitiva y corporeidad del lenguaje*.

Es por esto que, los principios de la etapa organicista del cognitivismo desafiaron las concepciones de la etapa anterior, la asociacionista, pues plantearon que la cognición humana es mucho más compleja que la metáfora del computador y que también es necesario considerar otros elementos para tener una visión completa del funcionamiento de la mente humana. Así, bajo el enfoque estructuralista se entiende que “los conceptos no son simples listas de rasgos acumulados, sino que forman parte de teorías o estructuras más amplias, el aprendizaje de conceptos sería, ante todo, el proceso por el que cambian esas estructuras” (Pozo, 1989, p. 167).

La reestructuración de experiencias previas a partir de experiencias nuevas es clave en esta perspectiva cognitiva; por ejemplo, Ausubel aseveró que “la enseñanza es un puente que une lo

conocido con lo desconocido y, por lo tanto, la tarea principal de la educación es lograr que el alumno retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimiento” (CONALTE, 1998, p. 24). Este último aspecto es clave en el diseño de una propuesta didáctica como la del presente trabajo, porque se pretende que, como se indica en el constructivismo, los alumnos retengan unidades fraseológicas utilizando como puente cognitivo su lengua materna y que así les sea más fácil reconocerlos no sólo en el salón de clases, sino también en otros contextos. Cabe mencionar que la noción de reestructuración será retomada más adelante por el constructivismo, para quien el papel del sujeto activo en el proceso del aprendizaje es muy relevante.

2.1.1. Lingüística Cognitiva y Corporeidad del Lenguaje

El lenguaje es una de las características que separan al ser humano del resto de las especies vivas; gracias a él los seres humanos son capaces de entender el mundo, pues les permite dar sentido a las experiencias, así como a lo que sucede en el entorno. Por lo tanto, dicho sistema de signos convencionales es la forma en la que se lleva a cabo la organización y categorización de los conocimientos; sin embargo, estos complejos procesos serían impensables si no se tomara en cuenta el papel de intermediario que juega el cuerpo en la concepción del mundo. Moreno (2016) llama a este fenómeno “corporeización”, la cual se refiere a “la configuración corporal capaz de la elaboración de categorías a partir del aparato sensomotor humano” (p. 47). En otras palabras, las características del cuerpo humano, su forma y su estructura —como la posición erecta del cuerpo o que nuestros ojos se sitúen en un solo lado de la cabeza (Lara, 2006, pp. 86-87)— determinan las posibilidades y restricciones que nos permiten experimentar el mundo. Al mismo tiempo, Moreno (2016) explica que:

los procesos de cognición y razonamiento dados a partir de la experiencia corporeizada estructuran las categorías de significado de la realidad a través de procesos de percepción,

cognición, categorización, elaboración e integración conceptual y por ende de representación y referenciación del mundo. (p. 50)

Por consiguiente, los seres humanos llevan a cabo el entendimiento del mundo y construyen significados a partir de sistemas conceptuales que organizan y categorizan las experiencias a través de esquemas de conocimiento cuya principal fuente de información son los sentidos: el tacto, el olfato, el gusto, el oído y la vista (Lara, 2006, p. 86).

El enfoque teórico que aborda la concepción del mundo y la construcción de significados desde la perspectiva de la corporeización es la “ciencia cognitiva” o “cognitivismo”, particularmente la “lingüística cognitiva” cuyos principales representantes son George Lakoff y Mark Johnson (1999); este enfoque intenta explicar el fenómeno lingüístico desde múltiples disciplinas como la psicología y la neurología. Anteriormente, sobre todo desde la mitad del siglo XX, Maurice Merleau-Ponty, filósofo francés y uno de los máximos expositores de la “fenomenología”, ya había notado el papel predominante que el cuerpo tiene en la expresión lingüística. Para dicho autor (1945), el punto de vista de los seres humanos sobre el mundo tiene como fundamento los “esquemas corporales” que define como “une prise de conscience globale de ma posture dans le monde intersensoriel, une ‘forme’ au sens de la Gestaltpsychologie”¹² (p. 116), pero además Merleau-Ponty (1945) destaca la manera en que la experiencia misma del cuerpo con respecto a los objetos del mundo se manifiesta en la expresión lingüística (p. 230).

De modo que:

darle forma a un objeto equivale a darle sentido, a hacerlo propio y permitirle mostrarse de manera inconfundible a la conciencia y con ello facultar la posibilidad de desarrollar

¹² “una toma de conciencia global de mi postura en el mundo intersensorial, una ‘forma’ en el sentido de la Gestalt”

estados imaginativos como el poderlos contrastar con otros, pensarlos en otros contextos, compararlos en diferentes momentos de la memoria. (Oviedo, 2004, p. 93)

Esto significa que los esquemas corporales posibilitan el entendimiento del mundo, así como la interacción con él; Lakoff y Johnson (1999) coinciden con este punto de vista e incluso afirman que el significado es inseparable de dichos esquemas. La capacidad cognitiva humana de relacionar experiencias sensoriales con el pensamiento abstracto da pauta para crear expresiones lingüísticas, como es el caso del objeto de estudio de esta investigación, las unidades fraseológicas somáticas, que se remiten a lo percibido con los sentidos, pero al mismo tiempo van más allá de éstos, pues transmiten sentimientos y pensamientos que se vuelven más vívidos al usarlas que si en su lugar se empleara una descripción literal.

Así, poseer un cuerpo que comparte características con otros seres humanos da como resultado el que la percepción del entorno sea también similar entre culturas. De hecho, Johnson (1987) explica que “the direction, structure and details of historical semantic change suggest the existence of shared metaphorical systems [...] in our understanding that are tied up with our bodily experience (perception, manipulation of objects, bodily movement)”¹³ (p. 109). Aún más intrigante resulta el hecho de que la semejanza perceptiva entre los seres humanos no se limita a algunos esquemas de imagen como el de la “verticalidad”, sino que también permite que se presenten ciertas coincidencias en expresiones que incluyen entre sus elementos partes del cuerpo.

Con respecto a los *idioms*, Kövecses y Szabó (1996) proponen una definición donde la corporalidad es clave, ya que afirman que un *idiom* es “an expression that [...] arises from our

¹³ “la dirección, estructura e información sobre el cambio histórico semántico sugieren la existencia de un sistema metafórico compartido [...] de nuestro entendimiento que está ligado con nuestra experiencia corporal (percepción, manipulación de objetos, movimiento corporal)”

more general knowledge of the world (embodied in our conceptual system)”¹⁴ (p. 330). Dichas similitudes entre los esquemas de imagen y de pensamiento entre culturas, en este caso entre la anglosajona y la hispanohablante, permitiría emplear la traducción como una herramienta útil en la enseñanza de *idioms*¹⁵ y así establecer puntos de encuentro entre ambas comunidades de habla¹⁶.

2.1.2. El Elemento Metafórico en la Ciencia Cognitiva: el Cuerpo

Entre los mayores descubrimientos del cognitivismo se encuentra el hecho de que “abstract concepts are highly metaphorical”¹⁷ (Lakoff y Johnson, 1999, p. 3). A partir de este principio, la teoría cognitiva concibe a la metáfora como “one of the chief cognitive structures by which we are able to have coherent, ordered experiences that we can reason about and make sense of”¹⁸ (Johnson, 1987, pp. XIV–XV). Tal afirmación es trascendental para este trabajo, pues las unidades fraseológicas que conforman el corpus son de naturaleza metafórica, es decir, la aparición de elementos del cuerpo humano en los *idioms* apunta a situaciones que suelen representar aspectos más abstractos de la experiencia humana.

Por lo que se refiere a la corporeidad y al pensamiento metafórico, es necesario considerar que el conocimiento del mundo a través de las metáforas no es arbitrario ni desordenado, sino que “concrete bodily experience not only constraints the ‘input’ to the metaphorical projections but also the nature of the projections themselves, that is, the kinds of mappings that can occur across

¹⁴ “una expresión que [...] surge de nuestro conocimiento más general del mundo (corporeizado en nuestro sistema conceptual)”

¹⁵ La definición del concepto de *idiom* se presenta más adelante, en el *Capítulo 3. Fundamentos Teóricos*.

¹⁶ Se entiende como “comunidad de habla” aquella en “donde no sólo hay conocimiento de la lengua y la gramática, sino también un conocimiento más amplio que incluye las normas sociales que regulan las situaciones comunicativas” (Cassany et al., 1994, p. 465).

¹⁷ “conceptos abstractos son considerablemente metafóricos”

¹⁸ “una de las principales estructuras cognitivas gracias a las cuales somos capaces de tener experiencias ordenadas y coherentes que podemos razonar y entender”

domains”¹⁹ (Johnson, 1987, p. XV). Es por dicha razón que estudiar las unidades fraseológicas entre dos lenguas, específicamente entre el español y el inglés, es interesante y conveniente, pues permite observar las coincidencias y las diferencias entre las concepciones del mundo, así como el tipo de pensamiento metafórico que los *idioms* que contienen partes del cuerpo inspiran en los hablantes de estas dos lenguas. Cabe destacar que desarrollar dicho tipo de conocimiento en usuarios independientes, es decir, aquellos que cuentan con un nivel B1 o B2, es deseable, debido a que, como lo señala el Programa de Inglés del CEI (Departamento de Inglés Centro de Enseñanza de Idiomas UNAM-FES Acatlán, 2012), estos alumnos deben ser capaces de comprender expresiones de uso coloquial, así como contrastar las costumbres de las culturas anglófonas con las de México.

2.2. Teoría Constructivista

El surgimiento del constructivismo se debe en gran medida a la necesidad de dar una explicación a la interrogante de cómo se aprende desde una perspectiva en la que el aprendiente adquiere un papel prominente (Rojas, 2008, p.41). Si bien es cierto que la aportación de las teorías cognitivas a este respecto ha sido fundamental, también hay que mencionar que su enfoque se inclinaba más hacia el procesamiento de la información, es decir, a los procesos que se llevan a cabo en el cerebro y que dan lugar al aprendizaje. Es por tal razón que los constructivistas emprendieron un camino en donde el aprendizaje es visto como un fenómeno sumamente complejo que va mucho más allá de la metáfora del computador, esto porque consideran que la subjetividad del aprendiente y la naturaleza social del aprendizaje son variables que también deben ser contempladas.

¹⁹ “las experiencias concretas corpóreas no solamente constriñen el ‘input’ a las proyecciones metafóricas, sino también a la naturaleza de las proyecciones mismas, en otras palabras, el tipo de mapeo que puede llevarse a cabo entre dominios”

2.2.1. Constructivismo Psicogenético

Es necesario recalcar que hoy en día existen numerosos tipos de constructivismos, sin embargo, el que sirvió como punto de partida para muchos de ellos fue el propuesto por Piaget llamado “constructivismo psicogenético”. Dicho constructivismo tenía como objetivo responder a una pregunta de corte epistémico, a saber, “¿cómo se construye el conocimiento científico?” (Rojas, 2008, p. 44), y además “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?” (Díaz y Hernández, 2002, p. 29). Así pues, el constructivismo más que una teoría, caracterizada por postular hipótesis para comprobarlas o refutarlas, constituye una “epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 274); razón por la cual el constructivismo es un conjunto de propuestas sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje en el cual las ideas de Piaget contribuyeron sustancialmente.

Dentro de los supuestos más relevantes propuestos por este autor se encuentra la concepción del conocimiento como “un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Serrano y Pons, 2011, p. 3). Cabe resaltar el componente de subjetividad de esta definición, ya que el conjunto de saberes que el aprendiente va acumulando es resultado de sus interpretaciones del entorno. De allí que el aprendiente sea entendido como un sujeto activo, es decir, como una persona que aprende por medio de la acción, pues tiene que “actuar sobre los [objetos] y transformarlos: desplazarlos, agarrarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos, unirlos, etc.” (Villar, 2003, p. 268) para así construir su propio aprendizaje. Dicha condición activa se verá reflejada en los tipos de actividades que se diseñaron en la propuesta didáctica para el aprendizaje de *idioms*, debido a que el fin es que los alumnos manipulen este contenido para alcanzar su reconocimiento tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

En cuanto al aprendizaje, Piaget lo entiende como “un proceso interno que consiste en relacionar nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación reorganización y diferenciación de esas representaciones” (Serrano y Pons, 2011, p. 6). De esto se desprende que para Piaget todo aprendizaje se remita a conocimientos previos que deben ser reorganizados para generar aprendizaje. Así, este autor planteó que todo proceso de aprendizaje está motivado por un “desire to maintain a state of equilibrium”²⁰ (como se citó en Kretchmar, 2019, sección de *Terms and Concepts*, párrafo 5) que se presenta cada vez que el individuo se enfrenta a conflictos cognitivos, es decir, a experiencias o a información que contradicen su conocimiento previo. La forma en la que el individuo enfrenta tales desequilibrios se manifiesta en la puesta en marcha de dos mecanismos complementarios. Uno de ellos es la “asimilación”, un proceso en el que se interpreta la información del entorno haciendo uso de las estructuras que el individuo ya posee (Fosnot y Perry, 2005, p. 17). Sobre este mecanismo, Pozo (1989) comenta que el mundo como tal carece de significados propios y somos los seres humanos los que le damos un sentido a la realidad. Por otro lado, la “acomodación”, “consiste en cambiar las estructuras internas para lograr que sean congruentes con la realidad externa. Acomodamos cuando adaptamos nuestras ideas para darle sentido a la realidad” (Schunk, 2012, p. 236). De modo que, para los constructivistas, todo desarrollo cognoscitivo implica desequilibrios o conflictos cognoscitivos que provocan reacomodaciones o reestructuraciones cuyo propósito es alcanzar nuevamente el equilibrio.

Otro punto que cabe resaltar son las diversas perspectivas que se desprenden del constructivismo: la exógena, la endógena y la dialéctica. En este trabajo se rescatará la segunda porque en ella se concibe que “las estructuras mentales se crean a partir de estructuras anteriores y

²⁰ “deseo a mantener un estado de equilibrio”

no directamente de la información que proviene del ambiente” (Schunk, 2012, p. 232). Este enfoque representa el punto de vista desde el que se aborda el contenido de las unidades fraseológicas somáticas donde el vocabulario de las partes del cuerpo funciona como punto de partida para aprender *idioms* que las incluyen.

En síntesis, emplear el constructivismo, y más específicamente, el constructivismo endógeno en la presente investigación representa “explorar de qué manera los aprendices pasan de ser novatos a adquirir mayores niveles de competencia” (Schunk, 2012, p. 232); lo que se traduce en incrementar su competencia léxica en el idioma inglés con respecto a la naturaleza metafórica y formulaica de la lengua.

2.2.2. Los Enfoques de Piaget y de Vygotsky sobre el Aprendizaje

Igualmente importante es mencionar las aportaciones que tuvo Vygotsky al respecto del desarrollo psicológico y del conocimiento. Tanto Piaget como Vygotsky fueron contemporáneos y esta característica dio como resultado que existieran convergencias en los principios que proponen en sus teorías. Una de las más relevantes es que ambos consideran que el ser humano posee un carácter activo en su desarrollo psíquico; asimismo coinciden en la existencia de procesos cognitivos superiores e inferiores.

Por otra parte, y aunque ambos se oponían a aceptar una visión conductista del aprendizaje y estaban interesados en desvelar cómo el ser humano crea sentido a partir de sus experiencias, cabe destacar que el tipo de análisis que apoya cada uno de ellos presenta diferencias significativas. Al respecto, Castorina (citado en Vasco e Isaza, 2015) puntualiza las siguientes donde las primeras en mencionarse corresponden a Piaget y las segundas a Vygotsky:

una secuencia universal de formas de pensamiento frente a un proceso contextualizado de apropiación de la cultura; una historia de reestructuración lógica-matemática frente a la consideración del lenguaje del grupo cultural en la dirección de la formación de los

conceptos [...] un sujeto universal e individual frente al actor de los conocimientos como sujeto social. (p. 237)

Por lo tanto, Piaget apoyaba la idea de una construcción del conocimiento desde el propio individuo, mientras que Vygotsky era partidario de un aprendizaje que se origina a partir de la interacción con los demás.

En particular, Vygotsky tuvo una aportación crucial que consistió en otorgarle una preponderancia al aspecto cultural de los seres humanos en cuanto a la creación del significado simbólico. Y es que de acuerdo con este autor la cultura encarna la esencia, la fuente que “proporciona a los individuos de los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones que culminan por ser transformados en organizadores del pensamiento” (Ruiz y Estrevel, 2010, p.137). Esta observación que hace Vygotsky apunta hacia una de las características más tangenciales de los *idioms*, a saber, su característica de significado socialmente construido y acordado entre los miembros de una comunidad de habla, el cual toma sentido sólo cuando nos encontramos inmersos en sociedad. Tal aspecto cultural que empapa a la lengua y más específicamente a los *idioms* será retomado en el siguiente apartado.

2.2.3. Definición de Cultura

Se ha discutido en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo la trascendencia que la cultura juega en la comprensión de los *idioms*, pues las comunidades de habla deciden incluir en ellos ciertas características que están presentes en su entorno y que consideran valiosos para expresar emociones y juicios de valor. A esta altura de la investigación cabe preguntarse qué es la cultura, o más específicamente ¿a qué parte de la cultura se está haciendo referencia cuando hablamos de *idioms*?

Es bien cierto que bajo el nombre de cultura se agrupan una serie de diversas cosas que distinguen y dan identidad a las sociedades del mundo como lo son sus tradiciones, educación,

actitudes, símbolos, valores, por mencionar sólo algunos. Así pues, cultura es quizá uno de los términos más escurridizos por la dificultad que implica establecer límites entre lo que se incluye o se excluye en su definición.

La académica Frost (2009, Capítulo 2) plantea que es posible diferenciar entre una cultura básica, también llamada material, técnica o práctica, mediante la cual se satisfacen las necesidades primarias de los seres humanos; de una cultura superior o “espiritual” que está destinada a satisfacer las necesidades espirituales como la religión, el derecho, la filosofía, la ciencia y el arte. En este sentido, la cultura podría malinterpretarse como un refinamiento de la mente, sin embargo, esta concepción no es útil si lo que se pretende es penetrar en la forma de ver el mundo de una sociedad por medio de la lengua, particularmente de las unidades fraseológicas o *idioms*. Más bien, a lo que se refiere Frost, desde un punto de vista filosófico —es decir desde una “reflexión sistemática sobre el universo y el ser humano, que busca conocer y explicar sus orígenes, finalidades, cualidades y relaciones” (DEM, 2020) — es a ver la cultura “como crítica de una cultura dada y de la concepción del mundo que toda cultura encierra” (2009, p. 59).

Además de este aspecto profundo, Hofstede (1997) hace hincapié en su carácter social, porque la cultura:

is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment which is where it was learned. It is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another²¹. (p. 5)

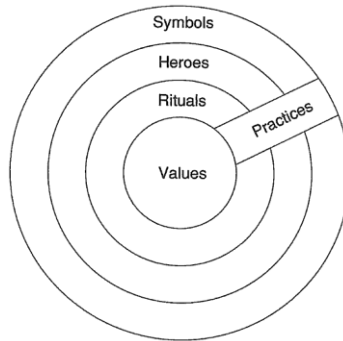
y porque la cultura abarca también los patrones de pensamiento, sentimiento y actuación de los miembros de una sociedad. De igual forma, este autor plantea que existen numerosas

²¹ “es al menos parcialmente compartida con personas que viven o vivieron dentro del mismo contexto social donde [la cultura] fue aprendida. Es esta programación colectiva de la mente la que distingue los miembros de un grupo de otro”

manifestaciones de la cultura las cuales permiten diferenciar unas de otras, entre las que acentúa cuatro: símbolos, héroes, rituales y valores. Dichas manifestaciones se distinguen en razón de su nivel de profundidad, siendo los símbolos el más superficial y los valores el más profundo.

Figura 2.1

Onion diagram *que representa las cuatro manifestaciones de la cultura*²²



Conforme a esta concepción de cultura, es claro que los valores son el representante más complejo de ella, dado que son aprendidos inconscientemente desde las etapas más tempranas de la vida; los valores son entonces el [sic] “conjunto de principios, normas, etc que guían el comportamiento de alguien o su manera de hacer algo, de acuerdo con lo que se considera bueno, deseable, etc” (DEM, 2020). Derivado de la definición es posible comprender porque Hofstede (1997) considera que los valores sólo pueden ser inferidos por personas ajenas a una sociedad, pero no entendidos en su totalidad. Y sin embargo uno es capaz de embeberse de la cultura de otra comunidad desde su lengua, en especial desde los *idioms* los cuales constituyen uno de los aspectos más enraizados en la concepción del mundo de los hablantes. En palabras de Frost y de Hegel, la cultura es “una secreción del espíritu” (Frost, 2009, p. 61).

Así, los valores (las actitudes, reacciones, juicios sobre las cosas) que caracterizan a una comunidad de habla vistas desde la perspectiva de otras comunidades ajenas se atisban a partir de

²² Diagrama tomado de Hofstede, 1997, p. 9.

los elementos que cada una de ellas escoge resaltar y que son incluidos en sus expresiones, rasgo que resulta más notorio en los *idioms* del tercer estrato dado que, si bien su significado en ambas lenguas es el mismo, el significante que se les asigna señala una visión de mundo y una forma diferente de nombrar las experiencias.

Quizá la definición de cultura que engloba de manera general y completa lo que hasta ahora se ha discutido es la propuesta por la UNESCO (2017):

...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden²³.

En resumen, la cultura es una fuente de información sobre los pueblos del mundo gracias a que ella comprende la multitud de aspectos que se han mencionado, siendo la lengua una de las expresiones por las que se puede acceder a ella. De allí la importancia de desarrollar en los estudiantes de lenguas habilidades interculturales que, de acuerdo con el Consejo de Europa (2002), consisten en trabajar:

²³ El texto original tiene cursivas.

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (p. 102)

2.3. Enseñanza de Vocabulario

En este apartado se discute el papel que juega el vocabulario en el aprendizaje de una lengua, los aspectos que implica este proceso y la naturaleza infinita del léxico, pues el cúmulo de unidades con el que cuenta un idioma se considera ilimitado. Por otra parte, se exponen diversas formas de enseñanza vocabulario, como también recomendaciones para que su aprendizaje sea significativo.

2.3.1. La Importancia del Vocabulario en el Salón de Lengua Extranjera

El vocabulario constituye un elemento de gran valor en la lengua debido a que es a través de éste que los hablantes expresan de manera específica aquello a lo que desean hacer referencia. En el salón de lenguas, la enseñanza de vocabulario muchas veces ocupa un lugar poco predominante y se le considera un aspecto adicional, o un apéndice de la clase; por ejemplo, Augustyn (2013) comenta que, desde el enfoque comunicativo, el vocabulario es abordado mediante el uso de libros de texto bajo la premisa de que la práctica de actividades comunicativas que incluyen cierto tipo de vocabulario garantiza su aprendizaje.

Por el contrario, la adquisición de léxico supone uno de los elementos más arduos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Basta pensar en el caso de los hablantes nativos de una lengua: si se compara el cambio que sufre su conocimiento gramatical a lo largo de la vida adulta

con el del léxico, es claro que mientras que el primero experimenta mínimas adiciones, el hablante continúa expandiendo su cúmulo de vocabulario indefinidamente (Richards, 1976). Esta característica no sólo se presenta en los nativo-hablantes, sino también en los aprendientes de otra lengua, con la diferencia de que en estos últimos el proceso de adquisición de léxico es más complejo debido a la intervención de la lengua materna.

El vocabulario es además un indicador del nivel de dominio de la lengua, tanto en las habilidades de comprensión, como en las de producción (Boers, 2015). Y, aunque los aprendientes de lenguas lleguen a alcanzar un dominio elevado de la sintaxis, el vocabulario sigue siendo una fuente nueva de conocimiento (Lahuerta y Pujol, 2009, p. 117). Una de las posibles explicaciones a este fenómeno es la que propone el Consejo de Europa (2002), pues indica que “la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje” (p. 13).

El proceso tan complejo que involucra el dominio de unidades léxicas —tanto en la lengua materna, pero especialmente en una lengua extranjera— radica en que éste se construye a partir de una variedad de elementos que incluye la familiarización con la forma, el significado, los contextos de uso, las combinaciones de palabras, el grado de conveniencia de su uso de acuerdo al contexto, su comportamiento sintáctico, entre otros (Richards, 1976), para así contar con una visión panorámica de la unidad léxica.

Cabe resaltar que en la década de los 80, el enfoque del aprendizaje de vocabulario era implícito o incidental (Schmidt y McCarthy, 1997, p.237), es decir, se asumía que la exposición a la lengua escrita u oral de la lengua extranjera, así como el uso del contexto provocarían que los estudiantes retuvieran el vocabulario que tales documentos incluían. Pronto se hizo evidente que tal acercamiento al aprendizaje del léxico era insuficiente para comprender cabalmente su

significado, retenerlo en la memoria para finalmente reproducirlo en otros contextos de uso. Por lo tanto, es necesario dedicar un espacio de la clase a la enseñanza explícita de vocabulario en donde se lleven a cabo actividades cuyo objetivo sea que los estudiantes, en primera instancia, identifiquen dicho conocimiento.

A propósito de este tema, Lara (2006, pp. 148-151) distingue cuatro tipos de vocabulario. En primer lugar, el vocabulario fundamental conformado por alrededor de 2,000 vocablos con los que se puede establecer una comunicación mínima. Después se encuentra el vocabulario activo con el que el hablante se desenvuelve en su vida diaria y cuyo rango de vocablos va desde los 2,000 hasta los 9,000. En tercera instancia, el vocabulario pasivo constituido por aquellos vocablos aprendidos pero que no se usan de manera activa y cuyo número varía de persona a persona dependiendo de su ocupación, nivel de estudios, entre otros factores. Por último, está el vocabulario disponible en donde la memoria juega un papel importante pues de acuerdo con el contexto comunicativo, un hablante puede transformar su vocabulario activo a pasivo y viceversa.

Pero la dificultad de aprender vocabulario no puede ser vista únicamente a través del estudio de la palabra —definida por Otaola (2004) como “unidad lingüística [...] con entidad propia y que está diferenciada de la unidad menor que ella, el morfema, así como de la unidad superior (sintagma)” (p. 43) — ya que existen unidades léxicas que se conforman por más de una. Al igual que en las palabras, hay otros aspectos a considerar cuando éstas son aprendidas, como lo son las restricciones formales (esto es, los componentes que se incluyen o excluyen de las expresiones) y las restricciones de uso (si se trata de un registro formal o informal) (Boers, 2015). Como consecuencia, Boers (2015) indica que la tarea de aprender *multi-word units* implica irremediablemente un esfuerzo mucho mayor que el del aprendizaje de palabras (p. 595). De ahí que el papel de la enseñanza explícita de los *idioms* en la clase de lengua extranjera adquiere aún más relevancia, pues como se explicará más adelante, se trata de unidades léxicas sumamente

complejas no solamente en cuanto a su estructura formal, sino también porque están intrínsecamente ligadas a la cultura e idiosincrasia de una comunidad de habla (Consejo de Europa, 2002), por lo que es preciso que sean parte de la instrucción formal.

Se podría afirmar entonces que el aprendizaje de vocabulario es similar al de conocer las múltiples caras de un prisma. Por esta razón Boers (2015) señala que la manera más apropiada de enseñar vocabulario es recurrir a diversas técnicas, que a su vez sean complementarias para así fomentar un aprendizaje integral. A continuación, se puntualizan algunas recomendaciones propuestas por Sökmen (1997, pp. 241–244) para la presentación de léxico:

1. Mostrar una amplia gama de vocabulario, la cual debe comprender tanto palabras altamente frecuentes, como palabras que resultan difíciles.
2. Integrar nuevas palabras a las ya conocidas a través del establecimiento de relaciones entre ellas.
3. Promover la exposición constante al vocabulario mediante diferentes actividades y contextos de uso.
4. Favorecer el procesamiento profundo del vocabulario, pues el esfuerzo cognitivo es el que da paso al aprendizaje. Esto se puede alcanzar mediante la manipulación de las unidades léxicas, en otras palabras, fomentar las relaciones entre el vocabulario y las experiencias de los alumnos o generar una reflexión sobre la selección de una palabra sobre otra.
5. Facilitar la creación de imágenes a partir del vocabulario, en la medida de lo posible, pues recordar imágenes es más fácil que recordar palabras.

Por último, hay que destacar el apunte de Bogaards (2001) con respecto a que la adquisición de vocabulario también implica el aprendizaje de otros significados de palabras ya conocidas, sobre todo cuando forman parte de frases en las que su significado no es literal; este comentario es relevante ya que el punto de partida de esta propuesta didáctica son las partes del cuerpo,

vocabulario ya conocido por los estudiantes, y que son retomadas en *idioms* en los cuales su significado es metafórico.

2.3.2. Modelos de Procesamiento de Idioms

Diversos modelos de procesamiento de *idioms* de corte cognitivo han sido desarrollados para comprender cómo se procesan este tipo de unidades fraseológicas en la mente de los aprendientes. Es por ello que en esta sección se presentan algunos, entre ellos el llamado *Idiom Diffusion Model of Second Languages* de Liontas (citado en Cieślicka, 2015, p. 219) el cual está compuesto por dos etapas de adquisición:

1. Predicción: El aprendiente formula una serie de hipótesis sobre el significado figurado del *idiom*.
2. Reconstrucción: Las hipótesis son comprobadas cuando el aprendiente analiza la información que acompaña al *idiom*, para así rechazar hipótesis improbables o que no corresponden al contexto dado.

Este modelo pone de manifiesto que en el procesamiento de los *idioms* se activan (en términos de Piaget) dos mecanismos de equilibración, en donde la etapa de predicción correspondería a la asimilación y la de reconstrucción a la acomodación. Liontas puso a prueba su modelo en un experimento cuyas conclusiones fueron (1) que la traducción juega un papel clave en la comprensión del significado figurado de los *idioms*; (2) que la presencia del contexto que acompaña a los *idioms* influye en su nivel de comprensión e interpretación y (3) que la inclusión de *idioms* en el salón de clases es ampliamente valorada por los estudiantes. Dicho brevemente, el modelo de Liontas señala la importancia que la lengua materna tiene en el procesamiento del vocabulario cuando se aprende una lengua extranjera, aspecto que ha sido menospreciado por la lingüística aplicada en el campo de la enseñanza de lenguas.

Por su parte, Nan Jiang propone un modelo que discute de manera más general la representación del vocabulario en la mente de los aprendientes de una lengua extranjera. Este autor (2004, p. 417) considera que ante la falta de un contexto rico como el que se presenta cuando los niños aprenden su lengua materna —en donde la información semántica, sintáctica, morfológica, ortográfica y de pronunciación está incorporada en gran medida con cada entrada de vocabulario y además se tiene acceso a dicha información automáticamente (Jiang, 2000, p. 49)—, el aprendiente adulto de una lengua extranjera compensa dicha carencia con el conocimiento de su propia lengua materna. Con esto en mente, Jiang (2004, pp. 417–420) propone un modelo de aprendizaje de vocabulario de tres fases llamado *Semantic Transfer Hypothesis*:

1. Asociación léxica: El adulto reconoce la unidad léxica y la comprende en términos de su lengua materna; por lo tanto, en esta primera fase la entrada de la unidad en su acervo de léxico se refiere principalmente a su traducción.
2. Mediación del lema²⁴ en la lengua materna: Con relación al procesamiento, la unidad léxica deja de estar asociada a su traducción y su uso se vuelve más automatizado y fluido; en cuanto a la representación mental, esta unidad todavía posee una combinación de información semántica y sintáctica de ambas lenguas.
3. Integración: Supone que la información de la lengua materna ya no es necesaria, pues la unidad léxica es procesada a través del conocimiento de la lengua extranjera. Dicho de otra forma, las características semánticas, sintácticas y morfológicas de las unidades léxicas de la lengua extranjera ya están completamente integradas en el léxico del aprendiente (Jiang,

²⁴ Jiang (2000, p. 48) define al *lemma* (lema) como el componente que contiene la información morfológica y sintáctica de una unidad léxica; en cambio, el *lexeme* (lexema) es aquel que contiene información morfológica y formal, por ejemplo, la pronunciación y la ortografía. Al respecto, Jiang (2000) argumenta que el enfoque de enseñanza tradicional de lenguas extranjeras se concentra únicamente en desarrollar las especificaciones formales de las unidades léxicas, es decir las del lexema.

2000). Esto implicaría un alto grado de automatización e idiomática²⁵; sin embargo, Jiang (2004) señala que no todos los aprendientes alcanzan este nivel de dominio del léxico.

Si se parte del supuesto de que el aprendizaje de cualquier unidad léxica se remite y se compara con su conocimiento en la lengua materna, entonces Jiang (2004) propone que el tiempo de procesamiento es afectado por el grado de similitud o diferencia que existe entre el léxico; a mayor nivel de coincidencia, mayor facilidad para identificar y procesar las unidades de vocabulario. En otras palabras, se recurre a una estrategia parasitaria o *parasitic strategy* (Hall, 2006, p. 72) donde el aprendiente relaciona una unidad léxica con un concepto de la lengua materna.

Cieślicka (2015) toma como base el modelo de Jiang para plantear una clasificación de *idioms* de acuerdo al grado de similitud que existe entre la lengua materna y la lengua extranjera: (a) nivel léxico, son aquellos *idioms* que presentan una correspondencia total tanto de la imagen que evocan como del léxico que los constituyen; (b) nivel semi-léxico, son *idioms* que tienen una correspondencia parcial y (c) nivel post-léxico, se refieren a los *idioms* que no tienen equivalencia en la lengua materna²⁶.

Si bien es cierto que el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera es desarrollar un sistema lingüístico autónomo, es decir, uno que sea lo más independiente de la lengua materna como sea posible y lo más similar al de un hablante nativo (Jiang, 2004), cabe destacar el papel que un enfoque intercultural puede desempeñar en este proceso, especialmente en lo que se refiere a *idioms*; un enfoque que involucre la traducción como una forma de comparación de unidades léxicas entre ambas lenguas.

²⁵ Para consultar la definición de “idiomaticidad”, véase el apartado 3.2.1 *Fraseología*.

²⁶ Cieślicka (2015) propone los siguientes ejemplos: para el nivel léxico *take the bull by the horns* (“coger/agarrar el toro por los cuernos”); para el nivel semi-léxico *pull someone’s leg* (“tomarle el pelo a alguien”) y para el nivel post-léxico *to save someone’s neck* (“sacar a alguien las castañas al fuego”).

2.3.3. El Papel de la Traducción en la Enseñanza de Idioms

Un número nada desdeñable de autores (Jiang, 2004; Butzkamm y Caldwell, 2009; Cieślicka, 2015) ha reconocido la relevancia que la lengua materna tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera. De esto se desprende que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es aquel donde la interculturalidad²⁷ juega un papel determinante, pues, en primer lugar, la lengua materna constituye el punto de partida y, por consiguiente, el punto de comparación que permite integrar el nuevo conocimiento a los esquemas previos del aprendiente. Giersiepen (1992) explica que el aprendizaje de otra lengua puede ser definido como “la confluencia de dos realidades lingüísticas y culturas diferentes; el ‘elemento propio’ y el ‘elemento extraño’ [...] su comprensión se lleva a cabo mediante un proceso comparativo/contrastivo” (pp. 355-356).

Y mientras existe una insistencia persistente, y muchas veces poco sustentada teóricamente, cuya base se remite a supuestos que datan del siglo XIX sobre la eficacia de métodos monolingües de enseñanza como el de Berlitz (Hall y Cook, 2012), lo cierto es que, empleada adecuadamente, la lengua materna puede llegar a ser una herramienta invaluable para profesores y alumnos, sobre todo para pasar de un enfoque basado en la forma a uno orientado al mensaje (Butzkamm, y Caldwell, 2009), en otras palabras, al significado.

El texto de Hall y Cook (2012) ilustra la falta de un análisis crítico sobre la aceptación y uso indiscriminado del enfoque monolingüe en la enseñanza de lenguas, pues se han omitido una gran cantidad de variables políticas y sociales, como la migración, la globalización, el sentido de identidad y el hecho de que existen más hablantes no-nativos de inglés que hablantes nativos a

²⁷ Entendida como “the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states [...]. In foreign language teaching a cross-cultural approach seeks ways to understand the Other on the other side of the border by learning his/her national language” (Kramsch, 1998, p. 81)
[“el encuentro de dos culturas o dos lenguas más allá de las fronteras de las naciones-estado. En el contexto de la enseñanza de idiomas, un enfoque transcultural busca maneras de entender al otro desde el otro lado de la frontera mediante el aprendizaje de su lengua oficial”]

nivel mundial. La opinión de estos autores obliga a una reflexión con relación al uso no sólo de la lengua materna, sino también de los esquemas de conocimiento que fueron desarrollados a partir de ella y que constituyen los lentes a través de los cuales se procesa cualquier otro idioma, pues en el aprendizaje de él confluye toda una serie de elementos culturales e identitarios.

Así pues, la traducción constituye la estrategia a la que los alumnos recurren para afirmar e interiorizar lo aprendido en la lengua extranjera. Existen diversos tipos de traducción específicamente relacionados al campo de la enseñanza de lenguas; Hurtado (2014) distingue tres:

1. Traducción explicativa: “Estrategia utilizada en el proceso de adquisición de una lengua extranjera que consiste en la utilización, puntual y deliberada, de la traducción como mecanismo de acceso al significado de un elemento de otra lengua” (p. 643).
2. Traducción interiorizada: “Estrategia utilizada en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (sobre todo al principio del aprendizaje) que consiste en la contrastividad espontánea con la lengua materna” (p. 644).
3. Traducción pedagógica: “La utilización de la traducción en la didáctica de lenguas” (p. 644).

Hay que tener en cuenta que:

aunque el profesor prohíba la traducción en voz alta, a la hora de asociar a un objeto o a una acción un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna. (Ballester y Chamorro, 1991, p. 396)

Esto coincide con la *Semantic Transfer Hypothesis* de Jiang. Así, en lugar de rechazar el uso de la traducción, particularmente en el caso de los *idioms*, Malmkjær (citado en Pintado, 2012) enfatiza las ventajas que su empleo en el aula podría implicar: en primer lugar, su uso puede minimizar las interferencias negativas y al mismo tiempo maximizar las interferencias positivas;

en segundo lugar, el hecho de subrayar que no siempre existe una correspondencia total entre las expresiones de las dos lenguas puede llevar a una mayor consciencia intercultural. Al respecto, Butzkamm, y Caldwell (2009) comentan que “many errors in language arise from such L2 expressions [fixed, semi-fixed and semi-productive expressions] which are quite transparent and yet differ in partial often subtle ways from one’s MT [Mother Tongue]”²⁸ (p. 29). De allí que enfatizar las diferencias entre los *idioms* en inglés y en español dé como resultado un entendimiento más refinado, profundo y claro de estas unidades. En esta investigación se reconoce que el objetivo de aprender un idioma es ser competente en él, en otras palabras, comprender y expresarse en términos de dicha lengua. Esto significa que el empleo de la lengua materna debería ser mínimo; no obstante, las características de los *idioms* y el hecho de que el nivel de lengua de la población es B1 (independiente, mas no competente) da pie al uso de la traducción no como una herramienta principal, sino como un medio a través del cual se promueve la reflexión sobre las similitudes y diferencias entre el español y el inglés, así como una toma de consciencia del carácter intercultural que permea el aprendizaje de lenguas, específicamente el vocabulario, y una manera de condensar el conocimiento sobre este tipo de léxico (significado, forma, contextos de uso, por mencionar algunos), conocimiento que los alumnos podrían ya poseer en la lengua materna.

De esta forma, una vez que se haya aplicado un tratamiento pedagógico en el que se aborda el significado literal y figurado de las expresiones, con la posterior manipulación de los *idioms* a través de diversas actividades, se emplea la traducción como un medio para anular o minimizar al máximo el extrañamiento que estas frases pueden tener en los estudiantes, para así llevarlas al campo de lo conocido, de lo familiar.

²⁸ “muchos errores en la lengua surgen de dichas expresiones en la L2 [expresiones fijas, semi-fijas y semi-productivas] que, aunque son muy transparentes, difieren parcial y a veces sutilmente de las expresiones en la lengua materna”

Reflexiones del Capítulo 2

El cognitivismo como teoría que permite explicar el funcionamiento del cerebro humano, desde el procesamiento de la información hasta el aprendizaje, constituye una explicación que permite entender el pensamiento metafórico que diferencia a los seres humanos de otros seres vivos. Entre los mecanismos que se ponen en marcha en él se encuentra la metáfora que es esencial en la construcción de la realidad porque posibilita la complejidad y la abstracción en nuestra manera de concebir el mundo y de expresarnos.

Por otra parte, es imposible dejar de lado el componente más primario e instintivo de los humanos, es decir, el cuerpo y los sentidos, pues ellos hacen posible la experimentación del mundo para más tarde elaborar esquemas de conocimiento mediante los que la información es ordenada en el cerebro. De esto se deriva que las unidades fraseológicas somáticas funcionen como un puente entre dos culturas y dos idiomas, pues, aunque existen muchas diferencias en términos de estructura, de pronunciación y de concepción del mundo, el cuerpo (y por ende las unidades fraseológicas somáticas) funciona como un sitio donde convergen todos los seres humanos.

En este capítulo se comentó que existe una gran diversidad de léxico que contiene entre sus elementos partes del cuerpo, siendo muchos de ellos unidades léxicas compuestas por más de una palabra; de allí la importancia que los alumnos las conozcan y las aprendan de manera significativa a través del uso de actividades que fomenten el procesamiento profundo del vocabulario.

Finalmente, y a pesar de las voces que rechazan el uso de la traducción como una herramienta en el aprendizaje de lenguas, se pusieron de manifiesto los beneficios que ella trae consigo en la enseñanza de vocabulario. Su aplicación en la presente propuesta didáctica se detallará los siguientes dos capítulos en donde se verá que retomar y aprovechar tanto los esquemas de conocimiento como el saber idiomático que los hablantes de español de México ya poseen es esencial para generar un acercamiento a este saber en la lengua inglesa.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 2

- Alcorn, M. B. y Washburn, A. (2019). Cognitive psychology. En *Encyclopedia of Health*. Salem Press.
- Augustyn, P. (2013). No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition. *International Journal of Lexicography*. 26(3), 362–385.
<https://doi.org/10.1093/ijl/ect017>
- Ballester, A. y Chamorro M. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa y A. Garrido (Coords.), *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula*. (393–401).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959553>
- Boers, F. (2015). Words in Second Language Learning and Teaching. En J. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Word* (pp. 583–596). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199641604.001.0001>
- Bogaards, P. (2001). Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies of Second Language Acquisition*, 23(3), 321–343.
<https://doi.org/10.1017/s0272263101003011>
- Butzkamm, W. y Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr Verlag.
<https://books.google.com.mx/books?id=AFF4DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cieślicka, A. (2015). Idiom acquisition and processing by second/foreign language learners. En R. Heredia y A. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp. 208–244). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100>

- Colegio de México (COLMEX). (2019). *Diccionario del Español de México*. Recuperado de <https://dem.colmex.mx/Default.aspx>
- CONALTE. (1998). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. SEP.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (1ª ed.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Departamento de inglés centro de enseñanza de idiomas UNAM-FES Acatlán. (2012). *Programa de Inglés*.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Diccionario del Español de México (DEM). (2020). Valor. En *Diccionario del Español de México*. Recuperado el 7 de enero 2019, de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>
- Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 519–533. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622315011>
- Fierro, M. (2012). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte II. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 185–196. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624093013>
- Fosnot, C. y Perry, R. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. En C. Perry (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (2ª ed., pp. 8–38). Teachers College Press.
- Frost, E. (2009). *Las categorías de la cultura mexicana*. (4a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Giersiepen, C. (1992). Un sistema contrastivo en la enseñanza de lenguas extranjeras orientado a la traducción. La importancia de la lengua materna. *El Guiniguada. Revista de*

- investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 1(3), 355–363.
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5077/1/0235347_01992_0040.pdf
- Hall, G. (2006). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(2), 69–87. <https://doi.org/10.1515/iral.2002.008>
- Hall, G. y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hurtado, A. (2014). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. (7ª ed.). Cátedra.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77. <https://doi.org/10.1093/applin/21.1.47>
- Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88(3) 416–432. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1111/j.0026-7902.2004.00238.x>
- Johnson, M. (1987). *The body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago.
- Kövecses, Z. y Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Linguistics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326–355. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kretchmar, J. (2019). Constructivism. En *Salem Press Encyclopedia*.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (2009). La enseñanza de léxico: una cuestión metodológica. *Monográficos Marco ELE*. (8), 117–138.
https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Lara, F. (2006). *Curso de Lexicología*. El Colegio de México.
- Liontas, J. (2015). Straight from the Horse's Mouth: Idiomaticity Revisited. En R. Heredia y A. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp. 301–340).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100>
- Merleau-Pointy, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard.
- Moreno, J. (2016). La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *Ánasis*, 48(88), 41–51.
<https://doi.org/10.15332/21459169>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2009). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Ediciones Universidad Católica Silva Enriquez.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica Silva Enriquez.
- Otaola, C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Ediciones Académicas.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89–96.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010
- Pintado, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR, Revista de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada*, 23, 321–353. revistaseug.ugr.es/index.php/sendebbar/article/view/41

- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Richards, J. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77–89.
<https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/3585941>
- Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones. *Perfiles educativos*, 30(122), 38–77.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=en&tlng=en#?
- Ruiz, E., Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 18(15), 135-145.
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/150>
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. (6ª ed.). Pearson Education.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En Schmidt, N. y McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237–257). Cambridge University Press.
- Vasco, U. e Isaza, G. (2015). Piaget y Vigotsky: diferencias y convergencias. *Revista Educación Y Pedagogía*, 14(33), 223-239.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24803>
- Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget. *Psicología evolutiva y psicología de la educación*, 5, 262–305.

https://www.ucursos.cl/filosofia/2016/2/38280802/1/material_docente/previsualizar?id_material=1484493

Capítulo 3. Fundamentos Teóricos

Este capítulo aborda en primer lugar la organización de las cuarenta y dos unidades léxicas que conforman el corpus, así como su análisis de acuerdo con su clasificación en tres esferas: las extremidades, la cabeza y el rostro, finalmente, los órganos. Es en esta parte donde se enfatizan las similitudes y las diferencias que existen entre los *idioms* en inglés y su equivalencia en español.

Posteriormente, se presenta el tema de la fraseología, el lugar que ésta ocupa en la lingüística, en los estudios así como en las conclusiones que sobre esta área han llevado a cabo especialistas rusos, angloparlantes e hispanos. De forma más particular se ofrece una revisión de los nombres y las definiciones que se le han dado a las unidades léxicas que constituyen el objeto de estudio de esta investigación, los *idioms*, principalmente desde la perspectiva inglesa, pero también desde el mundo hispanohablante. Una vez definidos los *idioms*, se procede a caracterizar estas unidades léxicas, cuyos rasgos representativos son la idiomatidad, la composicionalidad, la institucionalidad y la fijación.

Por otro lado, se empleó la propuesta de Lara (2006) sobre la construcción de significado para ordenar en tres niveles o estratos de complejidad los *idioms* del corpus: en un primer estrato se encuentran los que se construyen a partir de los esquemas de conocimiento que se originan en los sentidos; después están las expresiones que atañen a los estereotipos que se generan en cada comunidad de habla y en tercer lugar, *idioms* profundamente arraigados en la visión de mundo de una determinada cultura.

También se definen y se explica cómo es que la metáfora y la metonimia están presentes en las unidades del corpus, unidades en las que las partes del cuerpo son un componente fundamental; asimismo, se resalta la importancia que tanto la metáfora como la metonimia tienen en el pensamiento humano para así comprender mejor su uso en la lengua. Finalmente, se hace una revisión del nivel de los *idioms* de acuerdo con el MCERL.

3.1. Corpus de Unidades Fraseológicas Somáticas

En esta sección se establecen, en primer lugar, los criterios de organización de las unidades léxicas que conforman el corpus del trabajo. Asimismo, se presentan los *idioms* seleccionados a través de su ordenamiento en diversas categorías de análisis, por ejemplo, de acuerdo con la parte del cuerpo que incluyen (extremidades, rostro u órganos). Aún más importante es destacar que es aquí donde se expone el corpus de *idioms*, el cual será de suma importancia como referencia para entender la propuesta de actividades de esta investigación.

3.1.1. Análisis de los Idioms y Organización en Diagramas

Una vez que se obtuvo el corpus, el siguiente paso fue clasificarlo de forma tal que permitiera analizar claramente las unidades léxicas de acuerdo con las partes del cuerpo que están incluidas en cada expresión. De ahí que las cuarenta y dos expresiones²⁹ en inglés se hayan dividido en tres esferas, la primera corresponde a las extremidades (once); la segunda a la cabeza y al rostro (veintitrés) y la última a los órganos (ocho). Cabe destacar que el número de *idioms* en español varía considerablemente, pues como se explicará más adelante, aunque existen correspondencias en la lengua española, en algunos casos se emplean partes del cuerpo distintas; en otros, el español hace uso de herramientas diferentes para referirse al mismo significado.

En la Tabla 3.1 y Figura 3.1 se aprecian diferencias significativas en el número de unidades léxicas que contienen extremidades. En este campo hay cinco unidades en español (“atar de manos”, “dar una mano”, “lavarse las manos”, “no levantar un dedo” e “írsele las patas”) —sin contar la expresión con el superíndice a— de las once en inglés que incluyen la misma parte del

²⁹ En el caso de las unidades léxicas donde existen más de una parte del cuerpo, el criterio para contabilizarlas y analizarlas fue tomar en cuenta únicamente aquella parte del cuerpo que aparece en primer lugar en la expresión, por ejemplo, en “*cost an arm and a leg*”, se consideró el brazo (*arm*) y no la pierna (*leg*).

cuerpo. Para las seis unidades restantes el español emplea ya sea otra parte del cuerpo —como el ojo— o recursos diferentes para transmitir la misma idea.

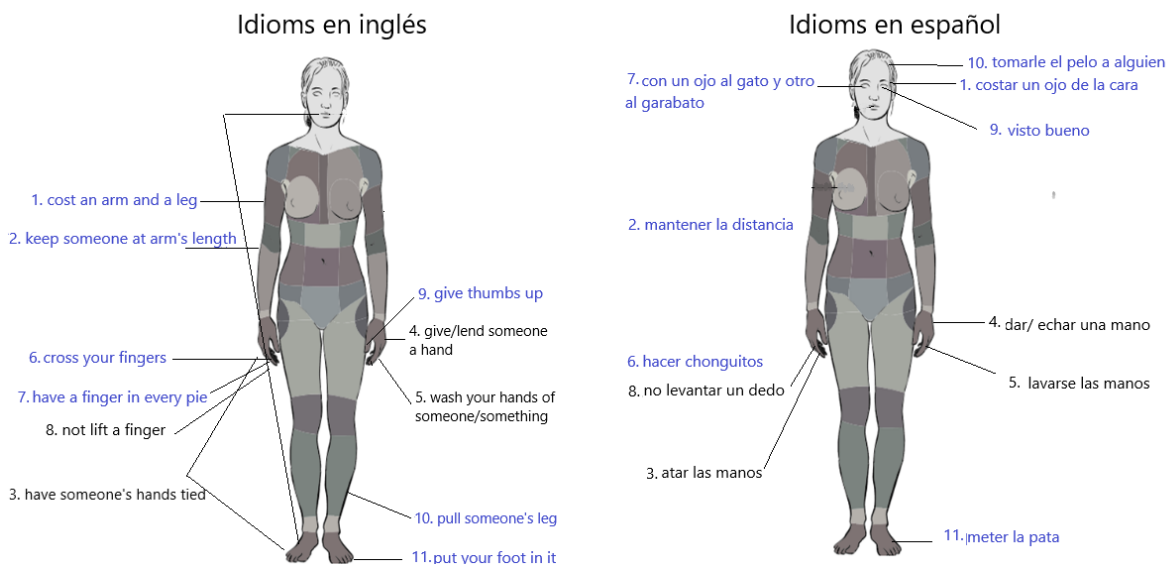
Tabla 3.1

Número de unidades léxicas que incluyen una extremidad

Parte del cuerpo	Extremidades	
	Inglés	Español
<i>Arm - Brazo</i>	2	0
<i>Hand - Mano</i>	3	3 / 1 ^a
<i>Finger - Dedo</i>	4	1
<i>Leg - Pierna</i>	1	0
<i>Foot - Pie</i>	1	1
Total	11	6

Figura 3.1³⁰

*Idioms en inglés y en español que contienen una extremidad entre sus componentes*³¹



^a Los números que tengan una “a” como superíndice señalan aquellos *idioms* en español que contienen una parte del cuerpo diferente a la que se utiliza en inglés; en este caso, “*stick your neck out*” corresponde a “no tener pelos en la lengua”.

³⁰ Los números que acompañan a los *idioms* corresponden a la numeración de las expresiones en el corpus.

³¹ La figura del cuerpo humano fue obtenida y modificada de: <https://practiceanatomy.com/overview/>.

En la esfera dos lo que sucede es que —aunque el número de expresiones que contienen la misma parte del cuerpo en ambas lenguas es muy parecido (veintitrés en inglés y diecinueve en español)— existen diferencias en cuanto a cómo se presentan las correspondencias de las expresiones. Por ejemplo, para la cabeza hay seis unidades que incluyen esta parte del cuerpo en inglés, sin embargo, en español la correspondencia es de tres, dos de ellas presentan equivalencia casi total (“*go to your head*”-“subírsele a la cabeza” y “*lose your head*”-“perder la cabeza”), mientras que la expresión restante (“calentarle la cabeza”) es el equivalente de un *idiom* en inglés que contiene otra parte del cuerpo, “*pull the wool over someone’s eyes*”. Como este caso existen otros seis en la esfera dos, por lo que se puede afirmar que la mayor variación interlingüística entre las lenguas estudiadas la presenta las unidades léxicas de cabeza y rostro.

Esto pone de manifiesto la diversidad en la forma de ver el mundo de cada comunidad de habla, considerando que aun cuando las partes del cuerpo que se emplean pertenecen a la misma esfera (12. *head*-oreja, 14. *head*-cuello, 24. *eye*-cabeza, 27. *nose*-pestañas), la percepción de las experiencias depende de la concepción que de ellas tienen los hablantes.

Tabla 3.2

Número de unidades léxicas que incluyen la cabeza o una parte del rostro

Cabeza y rostro		
Parte del cuerpo	Inglés	Español
<i>Head</i> - Cabeza	6	2 / 1 ^a
<i>Neck</i> - Cuello	1	1 ^a
<i>Ear</i> - Oreja	1	1 / 1 ^a
<i>Eye</i> - Ojo	5	3 / 2 ^a
<i>Eyebrow</i> - Ceja	1	1 / 1 ^a
<i>Nose</i> - Nariz	5	2
<i>Mouth</i> – Boca	3	2 / 1 ^a
<i>Lip</i> - Labio	1	
Total	23	12 / 7 ^a = 19

Figura 3.2

Idioms en inglés y en español que contienen la cabeza o una parte del rostro entre sus componentes³²

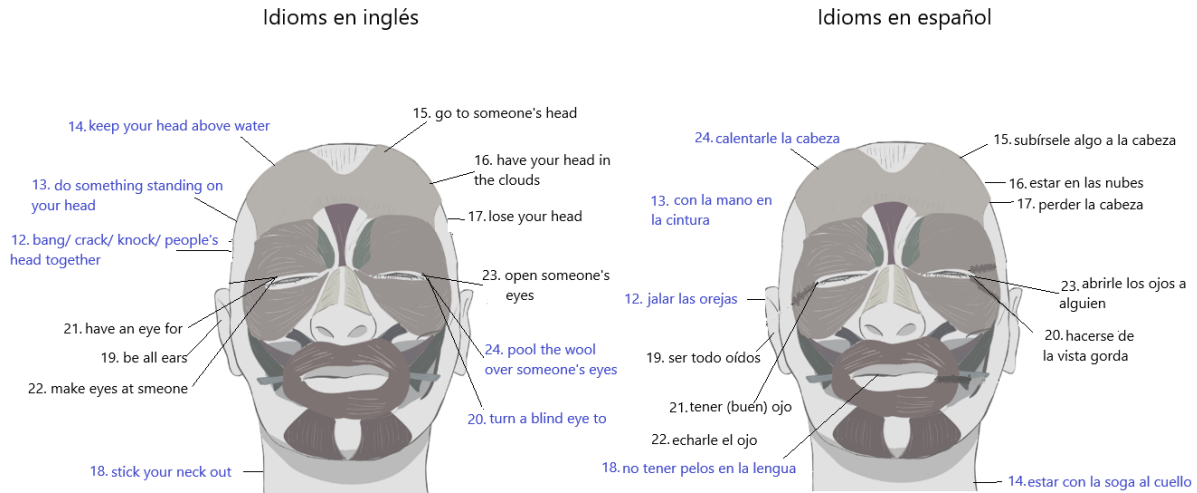
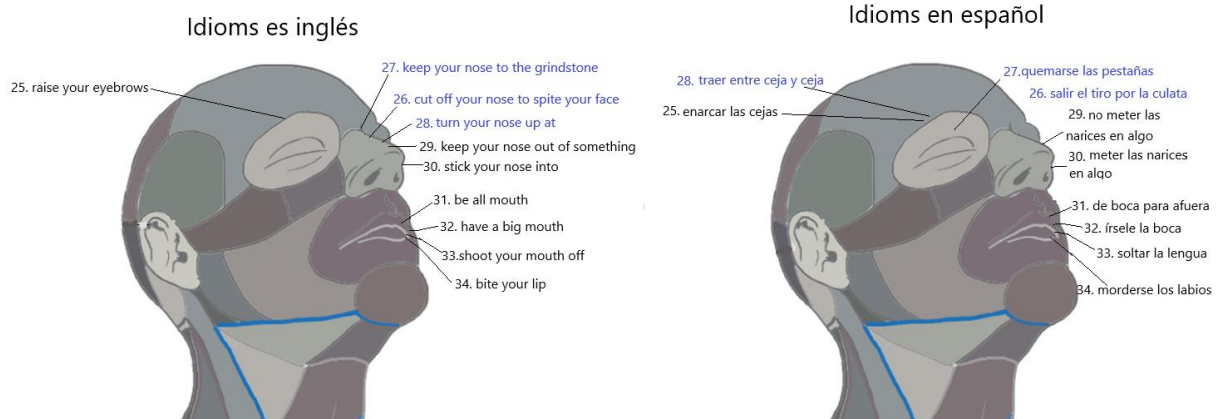


Figura 3.3

Idioms en inglés y en español que contienen la cabeza o una parte del rostro entre sus componentes³³



³² La figura del cuerpo humano fue obtenida y modificada de: <https://practiceanatomy.com/overview/>.

³³ La figura del cuerpo humano fue obtenida y modificada de: <https://practiceanatomy.com/overview/>.

La esfera que presenta menor variación de las tres es la de los órganos: de manera general los *idioms* que la conforman tienen una correspondencia casi idéntica en ambas lenguas, a excepción del corazón. Quizá a raíz de que los órganos son partes del cuerpo que se encuentran al interior y por consiguiente no son candidatos a una examinación perceptual tan evidente, como sí ocurre con el rostro o las extremidades; es por ello que independientemente de la comunidad de habla a la que se pertenezca, ya sea la hispana o la inglesa, las unidades fraseológicas se mantienen idénticas en cuanto a la parte del cuerpo que incluyen e incluso a la estructura lingüística en la que son expresadas.

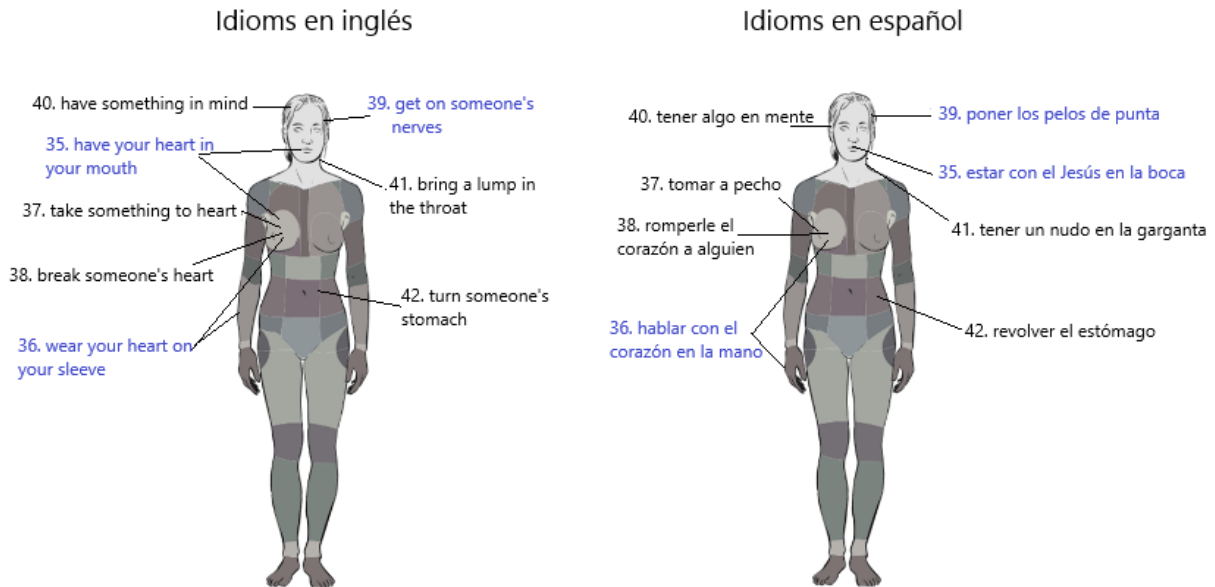
Tabla 3.3

Número de unidades léxicas que incluyen un órgano

Parte del cuerpo	Órgano	
	Inglés	Español
<i>Heart</i> - Corazón	4	2
<i>Nerves</i> - Nervios	1	1
<i>Mind</i> - Mente	1	1
<i>Throat</i> - Garganta	1	1
<i>Stomach</i> - Estómago	1	1
Total	8	6

Figura 3.4

Idioms en inglés y en español que contienen un órgano entre sus componentes³⁴



En español todavía quedan pendientes aquellas expresiones que contienen una parte del cuerpo que no se presenta en inglés (pelo, lengua, pestaña y pecho) o que hacen uso de otros recursos para transmitir el mismo significado que en la lengua inglesa. En la Tabla 3.4 se exhiben dichos casos; también es importante resaltar que seis de las expresiones que conforman la Tabla 3.4 tienen la particularidad de carecer de una parte del cuerpo, aun así, es posible transmitir en español la idea que se expresa en la lengua inglesa.

³⁴ La figura del cuerpo humano fue obtenida y modificada de: <https://practiceanatomy.com/overview/>.

Tabla. 3.4

Idioms en español que contienen una parte del cuerpo que está ausente en los idioms en inglés o en donde el español emplea otros recursos para significar el mismo mensaje

Esfera	Inglés	Español
Extremidades (4)	Keep someone/ something at arm 's length	Mantener/ guardar la distancia
	Cross your fingers	Hacer changuitos
	Pull someone's leg	Tomar el pele
	Thumbs up/ down	<u>Visto</u> bueno
Cabeza y rostro (6)	Have your head in the clouds	Estar en las nubes
	Stick your neck out	No tener pelos en la lengua
	Turn a blind eye to	Hacerse de la <u>vista</u> gorda
	Cut off one's nose to spite one's face	Salir el tiro por la culata
	Keep one's nose to the grindstone	Quemarse las pestañas
	Shoot your mouth off	Soltar la lengua
Órganos (1)	Take something to heart	Tomar a pecho
Total de expresiones		11

La explicación a este fenómeno es que, como se mencionó anteriormente, el idioma que sirvió como base para la selección de los *idioms* fue el inglés, por esta razón todas ellas contienen una parte del cuerpo. Aunque la mayor proporción de unidades del corpus correspondiente al español también contiene partes del cuerpo (treinta y dos unidades en total, que representan el 76%), un número considerable (once *idioms*) exhibe variaciones en la manera en que la lengua española nombra las mismas experiencias.

Cabe destacar dos casos que, si bien no incluyen una parte del cuerpo como tal, se establecen asociaciones implícitas con ellas. En lugar de contener una parte del cuerpo, en ambos ejemplos se incluye uno de los sentidos con el que percibimos el mundo, a saber, la vista, sentido que necesariamente está relacionado con los ojos: “visto bueno” (*thumbs up/ down*) y “hacerse de la vista gorda” (*turn a blind eye to*).

Así pues, es posible afirmar que los *idioms* en inglés que contienen partes del cuerpo tienen un alto grado de correspondencia con la lengua española —aunque no idénticas en todos los casos, sí similares—, a excepción de algunos ejemplos mencionados en la Tabla 3.4, esto radica en que el cuerpo humano representa un aspecto tan familiar para todos los seres humanos que independientemente de la cultura a la que se pertenezca es posible establecer equivalencias interlingüísticas.

En las Tablas 3.5, 3.6 y 3.7, se presenta el corpus que contiene los cuarenta y dos *idioms*, en ella se organizan cada una de las unidades léxicas conforme, en primera instancia, a la esfera a la que pertenecen (1. Extremidades, 2. Cabeza y rostro y 3. Órganos) y en segunda instancia, a la clasificación por parte del cuerpo. Asimismo, se exhibe el significado de cada unidad tanto en español como en inglés. Por último, se presentan dos columnas en la parte derecha, una de ellas está basada en la clasificación que propone Liontas (2015) sobre el nivel de correspondencia interlingüística del léxico, en la siguiente columna se muestra el estrato de significado al que pertenece cada uno de los *idioms* de acuerdo con el lingüista Lara (2006).

Tabla 3.5

Conjunto de unidades fraseológicas somáticas o idioms que tienen entre sus elementos una extremidad

1.	Extremidades	Unidad fraseológica en inglés	Significado	Unidad fraseológica en español	Significado DEM	Clasificación (Liontas, 2015)	Estratos de significado (Lara, 2006)
		<i>1. Cost an arm and a leg</i>	<i>To be very expensive (Cambridge)</i>	1. Costar un ojo de la cara	Costar mucho	Semiléxico	2° estrato
1.1	Arm Brazo	<i>2. Keep someone/ something at arm's length</i>	<i>Avoiding intimacy or close contact (Oxford Lexico)</i>	2. Guardar la (mi/ tu, su...) distancia; mantener la(s) (mi/ tu, su...) distancia (s)	Mantener una actitud de respeto; evitar una familiaridad indebida	Semiléxico	2° estrato
		<i>3. Have someone's hands tied</i>	<i>To prevent somebody from doing what they want by creating rules, restrictions, etc. (Oxford learner's dictionary).</i>	3. Atar las manos/ la lengua	Obligar a alguien, por alguna circunstancia, a actuar sólo de cierta manera o a no hacer alguna cosa.	Semiléxico	1° estrato
1.2	Hand Mano	<i>4. Give/ lend someone a hand</i>	<i>to give someone help (Cambridge).</i>	4. Dar/ echar una mano	Ayudar a alguien.	Léxico	1° estrato
		<i>5. Wash your hands of something</i>	<i>If you wash your hands of something that you</i>	5. Lavarse las manos	Desentenderse o no asumir la	Léxico	1° estrato

			<i>someone/ something</i>	<i>were previously responsible for, you intentionally stop being involved in it or connected with it in any way (Cambridge).</i>		responsabilidad de algo.	
			6. <i>Cross your fingers</i>	<i>To hope very much that something will happen (Cambridge).</i>	6. Hacer o poner changuitos	Cruzar dos dedos, para propiciar que algo que uno desea, suceda o se conceda.	Semiléxico 2° estrato
			7. <i>Have a finger in every pie</i>	<i>To be involved in and have influence over many different activities, often in a way that people do not approve of (Cambridge).</i>	7. Con un ojo al gato y el otro al garabato	Con la atención puesta en dos cosas al mismo tiempo.	Semiléxico 3° estrato
1.2.1	Finger (s)	Dedo (s)	8. <i>(Not) to lift a finger (or stir) a finger (or hand)</i>	<i>To not make any effort (Cambridge).</i>	8. No levantar un dedo o no mover un dedo	No hacer una persona ningún esfuerzo.	Léxico 1° estrato
			9. <i>(Give) thumbs up/ down</i>	<i>Used to show that something has been accepted/rejected or that it is/is not a</i>	9. Visto bueno	Aprobación que da una autoridad o un superior a algún documento que se le ha	Semiléxico 2° estrato

			<i>success (Oxford learner's dictionary).</i>		presentado, después de revisarlo.		
1.3	Leg	Pierna	<i>10. Pull someone's leg</i>	<i>To play a joke on somebody, usually by making them believe something that is not true (Oxford learner's dictionary).</i>	10. Tomarle el pelo a alguien	Engañarlo, burlarse de él.	Semiléxico 2° estrato
1.4	Foot	Pie	<i>11. Put your foot in it</i>	<i>To say or do something that upsets, offends or embarrasses somebody (Oxford learner's dictionary).</i>	11. Írsele las patas o meter la pata	Equivocarse una persona, cometer una indiscreción o hacer algo mal.	Semiléxico 2° estrato

Tabla 3.6.

Conjunto de unidades fraseológicas somáticas o idioms que tienen entre sus elementos una parte de la cabeza o el rostro

2.	Cabeza y rostro	<i>Unidad fraseológica en inglés</i>	<i>Significado</i>	<i>Unidad fraseológica en español</i>	<i>Significado DEM</i>	<i>Clasificación (Liontas, 2015)</i>	<i>Estratos de significado (Lara, 2006)</i>
		<i>12. Bang/crack/knock people's heads together</i>	<i>Reprimand people severely, especially in an attempt to stop them arguing (Oxford lexico).</i>	12. Jalar las orejas	Regañar a una persona, llamarle la atención.	Semiléxico	3° estrato
2.1	Head Cabeza	<i>13. Do something standing on your head</i>	<i>To be able to do something very easily and without having to think too much (Oxford learner's dictionary).</i>	13. Con la mano en la cintura	Con facilidad, sin esforzarse.	Semiléxico	3° estrato
		<i>14. Keep your head above water</i>	<i>To try to manage a difficult situation, especially when it involves a lot of work or a lack of money (Cambridge).</i>	14. Estar con la soga al cuello, tener la soga al cuello, llegarle el agua al cuello	Hallarse abrumado o amenazado por una situación grave o peligrosa.	Semiléxico	1° estrato

			<i>15. Go to someone's head</i>	<i>(of alcohol) Make someone dizzy or slightly drunk (Oxford lexico).</i>	15. Subírsele algo a la cabeza	Ocasionar aturdimiento las bebidas alcohólicas.	Semiléxico	1° estrato
			<i>16. Have your head in the clouds</i>	<i>(of a person) Out of touch with reality; daydreaming (Oxford lexico).</i>	16. Estar en las nubes o andar en las nubes Estar en la luna, andar en la luna, vivir en la luna o pasársela en la luna	Estar distraído, tener el pensamiento en otra parte.	Léxico	1° estrato
			<i>17. Lose your head</i>	<i>To become unable to act in a calm or sensible way. (Oxford learner's dictionary).</i>	17. Perder la cabeza	Faltarle u ofuscársele a alguien la razón o el juicio	Léxico	1° estrato
2.2	Neck	Cuello	<i>18. Stick your neck out</i>	<i>Risk incurring criticism or anger by acting or speaking boldly (Oxford lexico).</i>	18. No tener pelos en la lengua	Decir las cosas como son, con claridad y franqueza.	Semiléxico	3° estrato
2.3	Ear (s)	Oreja (s)	<i>19. Be all ears</i>	<i>Be listening eagerly (Oxford lexico).</i>	19. Ser todo oídos	Estar uno muy atento a lo que se dice.	Léxico	1° estrato

			20. Turn a blind eye to	<i>To ignore something that you know is wrong (Cambridge).</i>	20. Hacerse de la vista gorda	Hacer alguien como que no se entera de cierta cosa que debería interesarle o ser de su responsabilidad aclarar.	Semiléxico	1° estrato
			21. Have an eye for something	<i>To be good at noticing a particular type of thing (Cambridge dictionary).</i>	21. Tener (buen) ojo	Tener aptitud para darse cuenta de algo con sólo verlo.	Semiléxico	1° estrato
2.4	Eye (s)	Ojo (s)	22. Make eyes at someone	<i>Look at someone with clear sexual interest (Oxford lexico).</i>	22. Echarle el ojo	Mirar algo o a alguien mostrando deseo por ello.	Semiléxico	1° estrato
			23. Open someone's eyes	<i>To realize or make somebody realize the truth about something (Oxford learner's dictionary).</i>	23. Abrir los ojos a alguien (a algo)	Darse cuenta con claridad y realismo de las cosas	Léxico	1° estrato
			24. Pull the wool over someone's eyes	<i>To try to trick somebody; to hide your real actions or</i>	24. Calentarle la cabeza	Hacer que alguien crea en lo que le dice otra persona,	Semiléxico	3° estrato

			<i>intentions from somebody (Oxford learner's dictionary).</i>		generalmente con mala intención.		
2.4.1	Eyebrow (s)	Ceja (s)	25. <i>Raise your eyebrows</i> <i>To show surprise by moving your eyebrows upwards (Cambridge dictionary).</i>	25. Enarcar las cejas	Levantarlas con gesto de sorpresa o admiración	Léxico	1° estrato
2.5	Nose	Nariz	26. <i>Cut off your nose to spite your face</i> <i>To do something when you are angry that is meant to harm somebody else, but which also harms you (Oxford learner's dictionary).</i>	26. Salir el tiro por la culata	Hacer alguien una cosa buscando una consecuencia determinada y resultar que obtiene la contraria (DEM). Obtener resultado contrario del que se pretendía o deseaba (DLE).	Semiléxico	3° estrato
			27. <i>Keep your nose to the grindstone</i> <i>To work very hard without resting</i>	27. Quemarse las pestañas	Leer y estudiar mucho.	Semiléxico	3° estrato

			(<i>Cambridge dictionary</i>).			
		28. Turn your nose up at/ turn up your nose at	Show distaste or contempt for (<i>Oxford lexico</i>).	28. Traer entre ceja y ceja o traer entre cejas	Tenerle uno mala voluntad a alguien y tratar de hacerle daño.	Semiléxico 2° estrato
		29. Keep your nose out of something	Refrain from interfering in (someone else's affairs) (<i>Oxford lexico</i>).	29. (No) meter la nariz o las narices en algo	(no) Interesarse en algo que no le corresponde.	Léxico 1° estrato
		30. Stick your nose into	To try to discover things that are not really related to you (<i>Cambridge dictionary</i>).	30. Meter la nariz o las narices en algo	Interesarse en algo que no le corresponde.	Léxico 1° estrato
2.6	Mouth	Boca	31. Be all mouth (and no trousers)	Tend to talk boastfully without any intention of acting on one's words (<i>Oxford lexico</i>).	31. De boca para afuera	Sin sinceridad ni compromiso. Semiléxico 2° estrato

			32. <i>(Have a big mouth)</i>	<i>If someone is or has a big mouth, they often say things that are meant to be kept secret (Cambridge dictionary).</i>	32. Írsele la boca	Decir alguien más de lo que debía o de lo que era prudente.	Semiléxico	2° estrato
			33. <i>Shoot your mouth off</i>	<i>To talk too much in a loud and uncontrolled way (Cambridge dictionary).</i>	33. Soltar la lengua	Comenzar a hablar; decir algo, especialmente si es indebido.	Semiléxico	1° estrato
2.7	Lip (s)	Labios	34. <i>Bite your lip</i>	<i>To prevent yourself from showing your reaction to something by speaking or laughing (Cambridge dictionary).</i>	34. Morderse los labios	Reprimir las ganas de hablar o de reír.	Léxico	1° estrato

Tabla 3.7

Conjunto de unidades fraseológicas somáticas o idioms que tienen entre sus elementos una parte de la cabeza o el rostro

3.	Órganos	Unidad fraseológica en inglés	Significado	Unidad fraseológica en español	Significado DEM	Clasificación (Liontas, 2015)	Estratos de significado (Lara, 2006)	
		35. <i>Have your heart in your mouth</i>	<i>Be greatly alarmed or apprehensive (Oxford Lexico).</i>	35. Andar o estar con el Jesús en la boca	Constantemente angustiado o asustado	Semiléxico	3° estrato	
		36. <i>Wear your heart on your sleeve</i>	<i>To make your feelings and emotions obvious (Cambridge).</i>	36. Abrirle el corazón a alguien, hablar con el corazón en la mano	Hablar con confianza a alguien, hablarle con sinceridad y honradez.	Semiléxico	2° estrato	
3.1	Heart	Corazón	37. <i>Take something to heart</i>	<i>To be very upset by something that somebody says or does (Oxford learner's dictionary).</i>	37. Tomar a pecho	Tomar algo con mucha seriedad y sensibilidad.	Semiléxico	1° estrato
			38. <i>Break someone's heart</i>	<i>To make somebody feel very unhappy</i>	38. Encogerle, partirle, romperle,	Producirle pena o compasión.	Léxico	1° estrato

			<i>(Oxford learner's dictionary).</i>	arrancarle, atravesarle el corazón a alguien				
3.2	Nerves	Nervios	39. <i>Get on someone's nerves</i>	<i>Irritate someone</i> (<i>Oxford lexico</i>).	39. Poner los nervios de punta	Causarle mucho miedo, intranquilidad o exasperación. Hacer que alguien pierda la calma.	Léxico	1° estrato
3.3	Mind	Mente	40. <i>Have something in mind</i>	<i>To have a plan or intention</i> (<i>Cambridge dictionary</i>).	40. Tener algo en mente	Tener una idea, un proyecto.	Léxico	1° estrato
3.4	Throat	Garganta	41. <i>(Bring) a lump in the throat</i>	<i>To give you/to have a tight feeling in your throat because you want to cry</i> (<i>Cambridge dictionary</i>).	41. Tener (sentir, hacérsele, etc.) un nudo en la garganta	Sentir una emoción tan fuerte que se contrae la garganta y dan ganas de llorar	Léxico	1° estrato
3.5	Stomach	Estómago	42. <i>Turn someone's stomach</i>	<i>To make you feel upset, sick or disgusted</i> (<i>Oxford learner's dictionary</i>).	42. Revolver el estómago	Causar indigestión, asco o repugnancia.	Léxico	1° estrato

3.2. Idioms

En este apartado se tratan las definiciones de fraseología tanto desde el punto de vista hispanohablante como desde el angloparlante. Así, se ofrece una vista panorámica de la diversa terminología que se ha empleado a lo largo de los años para nombrar a esta disciplina y a su objeto de estudio.

3.2.1. Fraseología

Para comprender el concepto de *idiom* o “unidad fraseológica” es necesario ubicar el lugar que estas expresiones ocupan dentro de dicha área de estudio. De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), la fraseología se refiere al “Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” (RAE, 2014); así mismo, esta palabra denomina la “Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija” (RAE, 2014). Las definiciones anteriores dejan ver que el rango de unidades léxicas que comprende la fraseología es muy amplio por lo que es necesario especificar qué unidades léxicas son de interés para este trabajo.

Con relación a la tradición del estudio de la fraseología, Suárez (2007) explica que las primeras investigaciones sobre ella datan del siglo XVIII con el trabajo de Mixail Vasil’evič Lomonosov quien desde el año 1757, en su *Gramática de la Lengua Rusa*, ya identificaba “la existencia de combinaciones de palabras, de giros y expresiones” (Suárez, 2007, p. 1000). A lo largo del siguiente siglo, otros intelectuales como Vladimir Ivanovich Dal, uno de los lexicógrafos rusos más sobresalientes de su época, recogió un gran número de unidades fraseológicas en su *Diccionario de la gran lengua rusa viva* (Rabinovich, 2017);

por su parte, Alexander Potebnja también estudió los fraseologismos rusos, particularmente desde un enfoque diacrónico.

Sin embargo, es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la fraseología se constituye como disciplina lingüística gracias en gran medida a las investigaciones realizadas por V. V. Vinográdov, quién concibió a la fraseología como una ciencia que posee conceptos científicos propios (Corpas, 2001, p. 21). Desde esa época, existía una gran diversidad de nombres para referirse a las unidades fraseológicas, algunos de los que empleó Vinográdov fueron: “frases” (*фразы*), “idiomas” (*идиомы*), “grupos fraseológicos cerrados” (*тесные фразеологические группы*), “grupos indivisibles fijos” (*устойчивые, неделимые или неразложимые группы*) y “unidades fraseológicas” (*фразеологические единицы*) (Velasco, 2010).

Corpas (1996) señala que esta variedad de términos para designar “los distintos tipos de combinaciones de palabras” (p. 17) continúa aún a finales del siglo XX, donde se encuentran etiquetas como “expresión pluriverbal” empujado por Julio Casares; “expresión fija y unidad fraseológica” utilizadas por Zuluaga. Dicha falta de consenso sobre un término universal para nombrar a estas unidades léxicas hace evidente que la concepción de la fraseología gira en torno a la comunidad de habla desde la que sea estudiada; sobre todo, los nombres dependen en gran medida de la estructura de las lenguas, así como de la visión de mundo que cada una de ellas refleja, baste recordar que este tipo de vocabulario representa uno de los aspectos más profundos del conocimiento de un idioma, de ahí su alto grado de variación.

Así, las características particulares de cada lengua (ya se ha mencionado lo que sucede con el idioma ruso y más adelante se abordará lo que ocurre con el inglés y con el español) han tenido como consecuencia una amplia riqueza de términos que los designan; sin

embargo, aunque el significante cambia, el significado, dicho de otra forma, la sustancia, permanece prácticamente inalterada.

Y aunque es complicado llegar a una generalización respecto al nombre de las unidades léxicas que se estudian en la presente investigación, existen designaciones que han sido acuñadas y que han ganado popularidad para referirse a ellas y así poderlas estudiar científicamente. Este es el caso de la terminología de Corpas³⁵ quien las llama “unidad fraseológica” (UF). Fueron dos las razones que determinaron dicha selección: en primer lugar, su uso ha ganado popularidad entre los estudiosos de la fraseología en la actualidad y por ello facilitará su reconocimiento en este texto; en segundo lugar, la generalidad del término permite incluir diversos subtipos de unidades, entre los cuales se encuentran los *idioms*, los cuales serán definidos con mayor detenimiento en la siguiente sección, 2.2.2 *Definición de Idiom en Inglés*. De modo que, Corpas (1996) define las “unidades fraseológicas” como:

unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos. (p. 20)

Con respecto a la lengua inglesa, también existe una gran variedad de denominaciones para referirse a las “unidades fraseológicas”, entre ellas se encuentran *multi-word unit* (Cowie, 1979; Grant y Bauer, 2004), *fixed expression* (Alexander, 1992; Moon, 2008) y

³⁵ Académica española quien ha llevado a cabo investigaciones en torno a la fraseología comparada del inglés y del español, así como estudios de traducción.

formulaic language (Conklin y Schmitt, 2012). Vale la pena resaltar la definición que proponen Grant y Bauer (2004), “fixed recurrent pattern[s] of lexical material sanctioned by usage”³⁶ (p. 38); mientras que Wray (2009) desarrolla un poco más esta definición y explica que el *formulaic language* se refiere a:

two or more words which may or may not be adjacent and which have a particular mutual affinity that gives them a joint grammatical, semantic, pragmatic, or textual effect greater than the sum of the parts. For instance, the word string *in order to* conveys a relationship between two actions without it being clear how the three constituent words contribute to expressing that relationship³⁷. (p. 591)

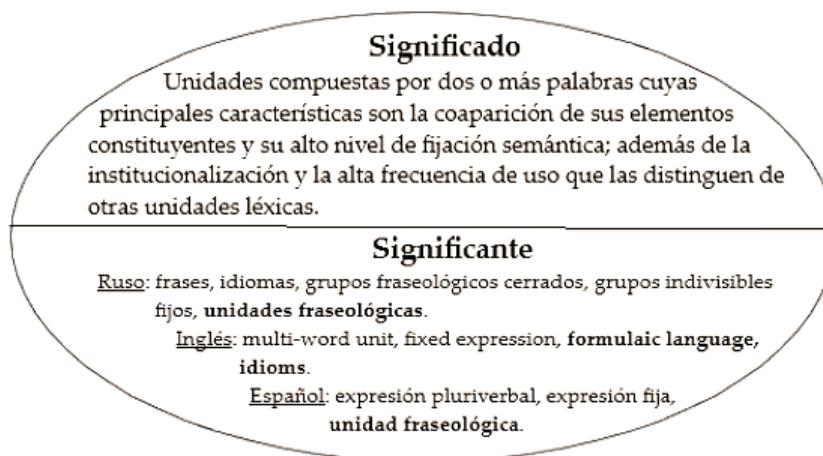
En este trabajo de investigación, el término equivalente de “unidades fraseológicas” en inglés será el que propone Wray (2009), *formulaic language*, puesto que las definiciones que plantean estas dos autoras son muy similares, a saber, coinciden en que estas unidades están compuestas por dos o más palabras; en que una de sus características más aparentes es la coaparición de sus elementos constituyentes; y que el aspecto que las distingue de otras unidades léxicas es el alto nivel de fijación semántica que poseen.

³⁶ “patrones fijos y recurrentes de material léxico legitimado por el uso”

³⁷ “dos o más palabras que pueden o no estar próximas y que además tienen una afinidad mutua que les confiere un efecto gramatical, semántico, pragmático o textual mayor en conjunto que la suma de las partes constitutivas. Por ejemplo, la expresión *in order to* indica una relación entre dos acciones en donde no es posible saber cómo esas tres palabras contribuyen exactamente a significar dicha relación”

Figura 3.5

Diagrama de significado-significante para “unidad fraseológica” y “formulaic language”



Por otro lado, Corpas (1996) habla además de otros dos aspectos: (1) la alta “frecuencia” de uso de las unidades fraseológicas y (2) su “institucionalización”, esta última engloba a su vez la “fijación” y la “especialización semántica”. A pesar de que estas dos características no son mencionadas por Wray, poseen gran relevancia porque tanto la fijación, como la frecuencia de uso constituyen dos parámetros elementales que definen el término de “idiomaticidad”, fundamental para la comprensión de los *idioms*. Al respecto, González (2015) explica que la “fijación semántica”, la cual tiene que ver con el nivel de cohesión de las frases, está ligada específicamente a las “expresiones idiomáticas”, es decir, a un tipo particular de “unidades fraseológicas”; mientras que la “frecuencia”, el cual es un concepto derivado de la lingüística de corpus, se enfoca en el índice de frecuencia en el que una determinada serie de elementos aparece juntos, por consiguiente, dicho concepto es más amplio, pues incluye no solamente los *idioms* sino también otras unidades que se caracterizan por la “frecuencia” con la que coaparecen sus elementos constitutivos.

Acerca del término “idiomaticidad” o *idiomaticity*, este se refiere a la “propiedad semántica que presentan ciertas *unidades fraseológicas*, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos” (Corpas, 1996, p. 26).

3.2.2. Definición de Idiom en Inglés

Como se ha mencionado, el término “unidades fraseológicas” o *formulaic language* engloba toda una tipología de frases, las cuales dependiendo de su composición léxica y de su función, pueden ir desde:

simple fillers (e.g. Sort of) and functions (e.g. Excuse me) over collocations (e.g. Tell a story) and idioms (e.g. Back to square one) to proverbs (e.g. Let’s make hay while the sun shines) and lengthy standardized phrases (e.g. There is a growing body of evidence that)³⁸. (Boers et al., 2006, p. 246)

Por su parte, el Consejo de Europa (2002) clasifica a las unidades fraseológicas dentro de la “competencia léxica” que da cuenta del “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p. 108). Dicho conocimiento léxico comprende además de las unidades fraseológicas — fórmulas fijas y refranes; los modismos —metáforas lexicalizadas, intensificadores, ponderativos o epítetos, estructuras fijas—; otras frases —verbos con régimen preposicional, locuciones propositivas—; y el régimen semántico —palabras que usualmente se emplean juntas— (Consejo de Europa, 2002).

³⁸ “muletillas (por ejemplo, sort of) y funciones (como excuse me) hasta collocations (como tell a story), idioms (como back to square one) y proverbios (let’s make hay while the sun shines) y expresiones estandarizadas extensas (there is a growing body of evidence that)”

Dentro de esta amplia variedad de unidades fraseológicas o *formulaic language*, la que constituye el foco de interés en este estudio son los *idioms* también llamados por el Consejo de Europa *phrasal idioms*, que Ayto (2006) define como:

an institutionalized multiword construction, the meaning of which cannot be fully deduced from the meaning of its constituent words, and which may be regarded as a self-contained lexical item. For example, in Modern English the expression *haul over the coals* makes little sense if each word is interpreted separately and literally; it has to be decoded as a single semantic unit: ‘to admonish severely’³⁹. (p. 518)

Esta definición es muy parecida a la propuesta por Wray, sin embargo, Ayto enfatiza el hecho de que el significado de la expresión representa mucho más que la suma de cada una de las partes que la constituyen; en otras palabras, el carácter no composicional de los *idioms*.

Un punto de vista que aporta un matiz diferente al hecho de que el significado de los *idioms* no se forma a partir de sus componentes ni de las relaciones estructurales que se establecen entre ellos (RAE, 2014) es el que ofrece Fellbaum (2016), porque afirma que un gran número de *idioms*, específicamente aquellos que reciben el nombre de *verb phrase idioms*, pueden ser analizados tanto léxica como sintácticamente, al menos en alguna medida. Como ejemplo tomado del corpus de este trabajo se propone “*shoot your mouth off*” en donde “*shoot off*” tiene el sentido de “soltar” y “*mouth*” está vinculado a la capacidad de este órgano de producir palabras; el equivalente de este *idiom* en español presenta características similares, teniendo en cuenta que en la expresión “soltar la lengua”, “soltar” se refiere a dejar ir, mientras que “lengua” se asocia con la producción de palabras. Esta aclaración sobre el

³⁹ “una construcción institucionalizada de varias palabras cuyo significado no se puede deducir de sus palabras constitutivas y que puede ser vista como una unidad léxica en sí misma. Por ejemplo, en inglés moderno la expresión *haul over the coals* tiene poco sentido si cada palabra es interpretada de manera separada y literalmente por lo que es necesario decodificarla como una sola unidad semántica: reprender severamente”

significado de los *idioms* juega un papel clave en esta investigación, ya que las expresiones que se estudiarán incluyen verbos entre sus elementos por lo que podrían ser analizados como el ejemplo dado.

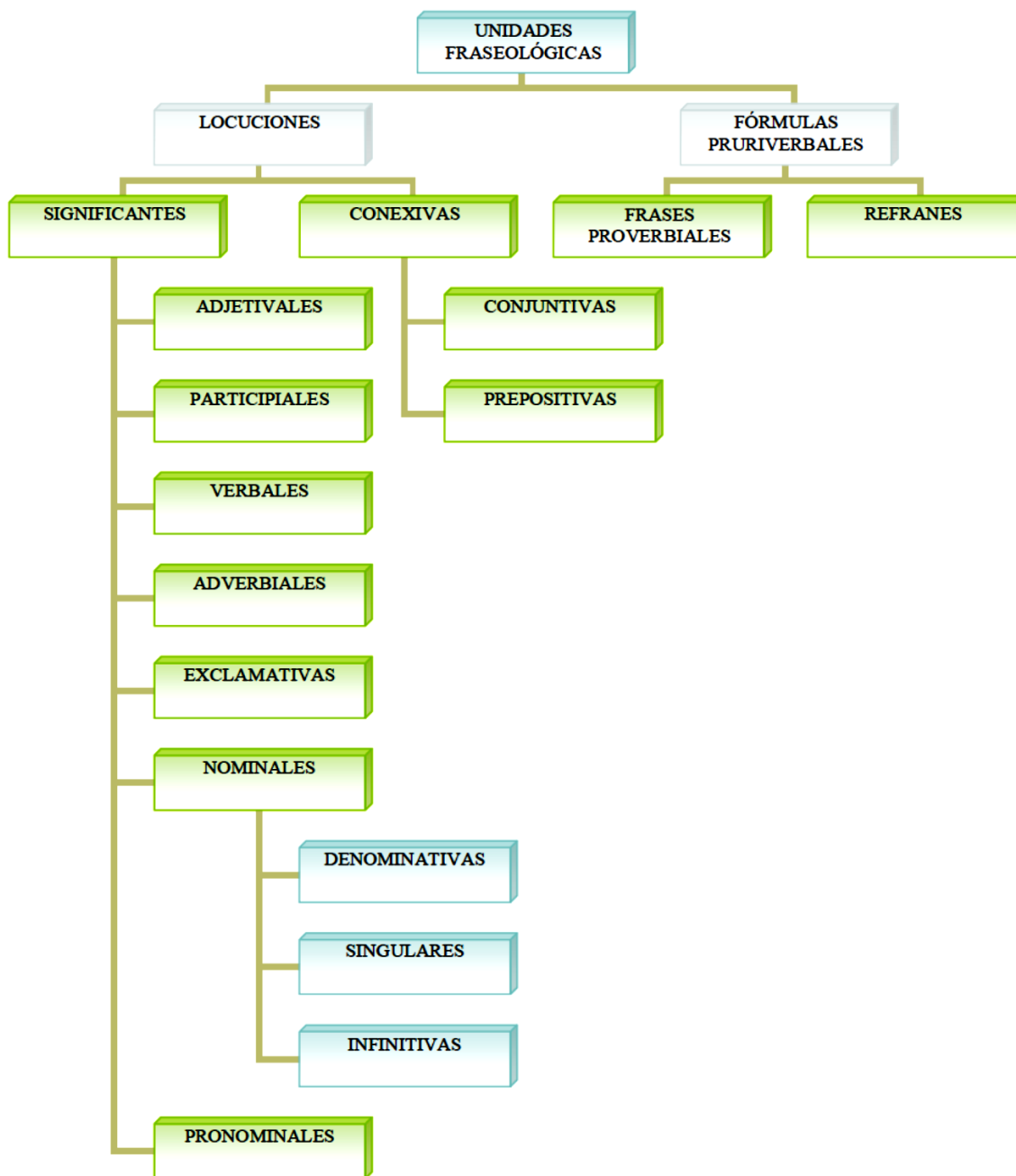
3.2.3. Definición de “Unidad Fraseológica” en Español

Como se ha observado, mientras que la concepción de *idioms* en la lengua inglesa es clara y específica, en español es más difusa y, como consecuencia, diversos autores usan criterios diferentes para tratar de definirlos, aunque es necesario mencionar que no existe un equivalente propiamente dicho en esta lengua. A continuación, se hace una breve revisión de la clasificación de unidades fraseológicas en español basada en el trabajo de Salcedo (2017) quien hace un recuento de las principales clasificaciones.

La primera de ellas es la de Casares (1992) quien distingue entre “locuciones” y “fórmulas pluriverbales”. Este autor (1992) define a la “locución” como “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (Casares, 1992, p. 170); por otro lado, las “fórmulas pluriverbales” constituyen las frases proverbiales y los refranes. Cabe resaltar la similitud entre la definición del término de locución de Casares con la que propone Ayto de *idiom*, ya que ambas tienen como punto medular el hecho de que el significado de la expresión va mucho más allá del significado de las partes que la constituyen, es decir, la no composicionalidad.

Figura 3.6

Clasificación de unidades fraseológicas de Casares⁴⁰



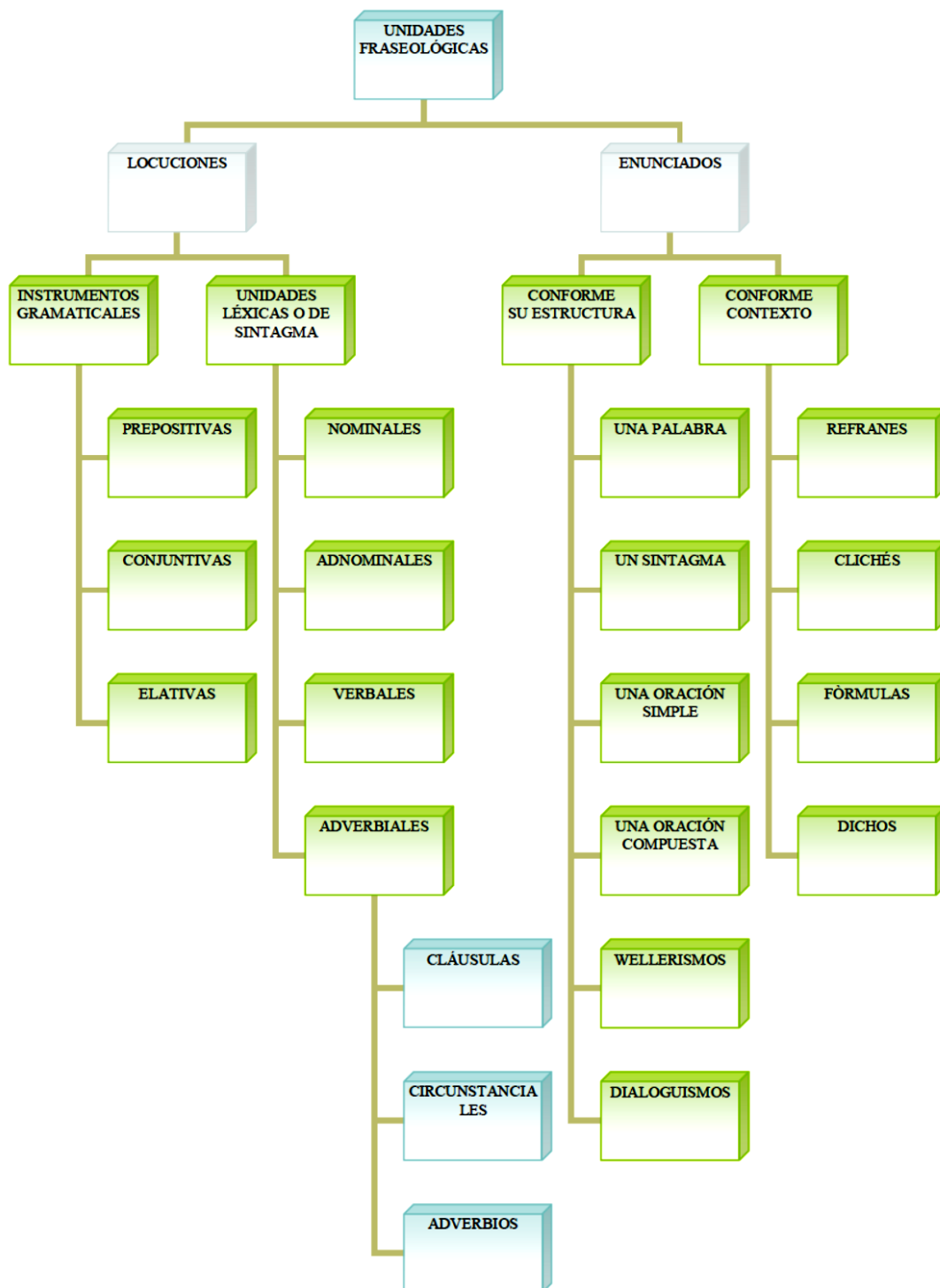
⁴⁰ Figura tomada de Salcedo, 2017, p. 19.

De la clasificación de Casares, la categoría de “locuciones significantes” es de especial interés, pues el subcomponente que se refiere a las verbales sirve como punto de comparación con el español ya que, como se mencionó anteriormente, las unidades fraseológicas que conforman el corpus de este trabajo, además de tener como eje central el cuerpo humano, contienen verbos entre sus elementos.

Tres décadas más tarde, Zuluaga creó su propia clasificación en la que distinguió las locuciones de los enunciados, como se observa en la Figura 2.7:

Figura 3.7

Clasificación de unidades fraseológicas de Zuluaga⁴¹



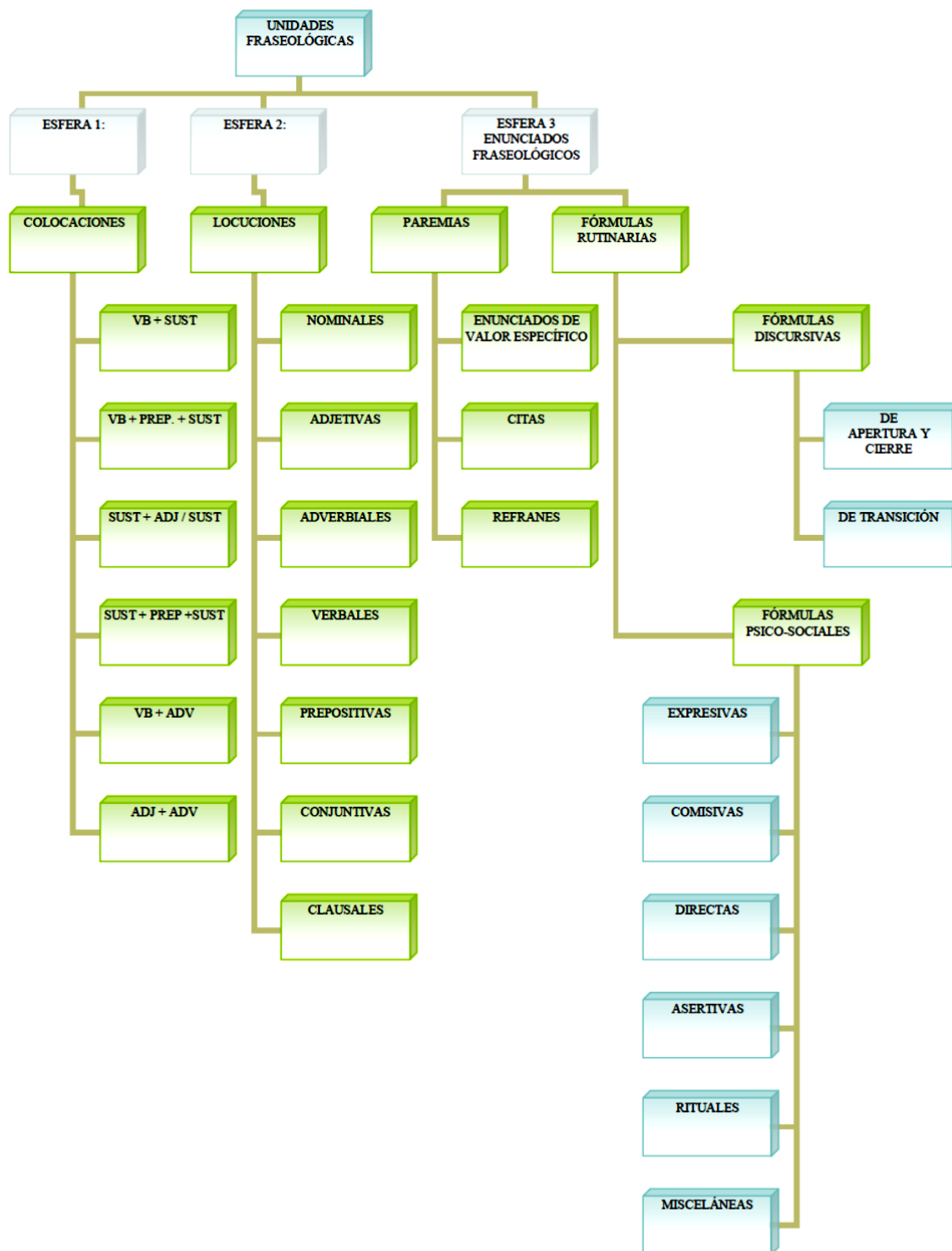
⁴¹ Figura tomada de Salcedo, 2017, p. 21.

Entre la clasificación de Zuluaga y Casares existe una gran similitud, especialmente porque el primero retoma el término de “locución” —aunque cabe destacar que lo contrasta con los *enunciados*, en lugar de “fórmulas pluriverbales”— que define como “expresiones fijas capaces de construir por sí mismas enunciados completos” (Corpas, 1996, p. 42). Otro aspecto a destacar es que en esta clasificación también existe un tipo de locución que tiene que ver particularmente con verbos, se trata de la locución → unidades léxicas o de sintagma → verbales.

Finalmente, Corpas presentó su clasificación en 1996 en la cual identifica tres esferas: las “colocaciones”, las “locuciones” y las “paremias” y, finalmente, las “fórmulas rutinarias”. La esfera que resulta importante para esta investigación es la de las “locuciones”, las cuales están subdivididas bajo el criterio de la función que desempeñan en la oración. Así, en esta clasificación también se presenta un tipo de locuciones verbales.

Figura 3.8

Clasificación de unidades fraseológicas de Gloria Corpas⁴²



Corpas (1996)

⁴² Figura tomada de Salcedo, 2017, p. 23.

Así pues, en español no existe un término que designe de manera equivalente los *idioms*. Entre los que se han revisado el más cercano sería el de “locución”; sin embargo, las clasificaciones que se han estudiado tienen como pilar la función que las locuciones desempeñan en la oración. Debido a que el enfoque de este estudio no es dicho aspecto de los *idioms*, sino los elementos del significado que los diferencian de otro tipo de expresiones, *idioms* será la manera en la que se designarán dicha clase de unidades fraseológicas tanto en español como en inglés, es decir que el término de “*idiom*” será equivalente al de “unidad fraseológica” tomando en consideración las diferencias discutidas en los párrafos anteriores.

3.2.4. Características de los Idioms

Los *idioms* forman un tipo de expresiones dentro de un conglomerado de unidades léxicas llamadas *formulaic language*. Entre sus características y que las diferencian de otras unidades, como las colocaciones o los proverbios, destacan las siguientes:

- ❖ “Composicionalidad” o *compositionality*: se refiere a la relación que existe entre los sentidos básicos de los elementos que componen una expresión y el significado de la expresión completa (Barkema, 1996), es decir, al grado en el que el significado de los elementos de un *idiom* contribuye a su significado global. Grant y Bauer (2004) mencionan que los *idioms* pueden ser clasificados en tres diferentes categorías: (1) *non-compositional*, cuando su significado no se deriva de los significados de sus elementos; (2) *partly compositional*, cuando el significado de algunos elementos aporta al significado de la construcción y (3) *compositional*, cuando el significado de cada uno de los elementos da como resultado el significado de la expresión. Anna Cieślicka (2015) hace un apunte relevante, pues menciona que la “composicionalidad” no debe ser confundida o usada indistintamente con el concepto

de “transparencia”, puesto que para determinar si un *idiom* es transparente u opaco es necesario establecer el grado de motivación metafórica que presenta. En la Tabla 3.8 se examinan dos ejemplos tomados del corpus y basados en la clasificación que plantea Cieślicka (2015):

Tabla 3.8

Clasificación de idioms por sus características de transparencia y composicionalidad

	Transparencia	Composicionalidad
1a. “ <i>pool the wool over someone’s eyes</i> ”	*transparente: es posible rastrear su motivación metafórica —en el pasado los hombres que se consideraban caballeros debían portar una peluca de color blanco cuyos rizos asemejaban la lana. Éstas eran estorbosas y pesadas por lo que cubrían los ojos de quien las usaba; en este momento los hombres eran presa fácil de bromas o robos (Flavell, L. y Flavell R., 1992).	*no-composicional: su significado figurativo no está presente en los componentes del <i>idiom</i> .
1b. “con un ojo al gato y otro al garabato”	*transparente: es posible rastrear su motivación metafórica —en las antiguas cocinas mexicanas se almacenaban los alimentos, como carne o pescado, colgándolos de un garabato (instrumento de hierro que sirve para sostener cosas); dichos alimentos debieron haber sido una gran tentación para los gatos. De ahí que las cocineras se preocuparan por cuidar los alimentos de estos animales domésticos (Ortega, 2017).	*no-composicional: su significado figurativo no está presente en los componentes del <i>idiom</i> .

2a. “ <i>not lift a finger</i> ”	*opaco: no existe una motivación metafórica.	*composicional: existen correspondencias entre los significados literales de los componentes del <i>idiom</i> y sus significados figurados (la imagen de no mover ni siquiera un dedo evoca la idea de no realizar ninguna acción).
2b. “visto bueno”	*opaco: no existe una motivación metafórica.	*composicional: existen correspondencias entre los significados literales de los componentes del <i>idiom</i> y sus significados figurados (“visto” que hace referencia al sentido de la vista y “bueno” que indica aprobación).

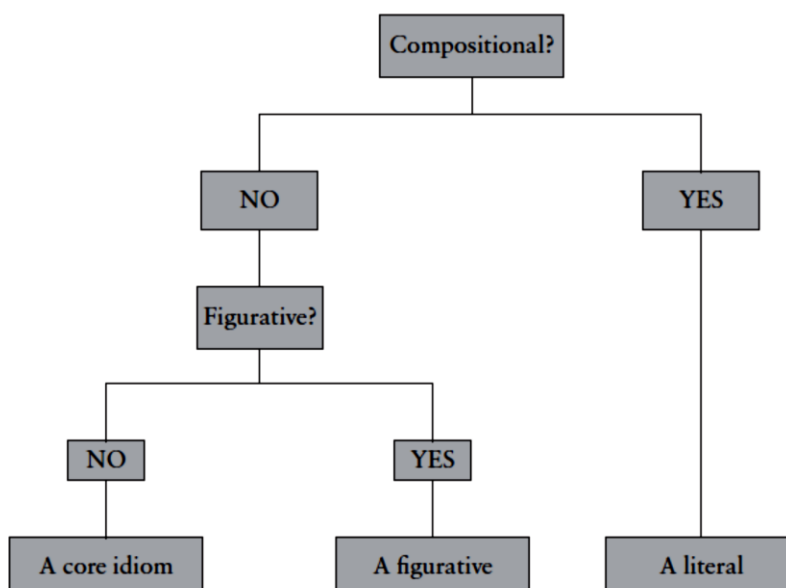
- ❖ “Institucionalización” o *institutionalization*: hace referencia al nivel de identificación que una comunidad lingüística tiene de ciertas expresiones. En el caso específico de los *idioms*, éstos son ampliamente reconocidos por los hablantes de una lengua (Grant y Bauer, 2004).
- ❖ “Fijación” o *frozenness/fixedness*: “La fijación se entiende como el resultado de un proceso histórico-diacrónico, evolutivo, de la conversión paulatina de una construcción libre y variable en un[a] construcción fija (estable), invariable, sólida, gracias a la insistente repetición literal” (García-Page, 2008, p. 25).

Grant y Bauer (2004) manifiestan desacuerdo con respecto a la manera tan vaga en la que se agrupan una gran variedad de expresiones bajo la etiqueta de *idiom* debido a que genera confusión para su estudio. En consecuencia, los autores distinguen específicamente

tres tipos: *core idioms*, *figurative idioms* y *literal idioms*. Los primeros son aquéllos que se caracterizan por ser *non-compositional* y *non-figurative* y son los únicos que consideran verdaderos *idioms*. Un ejemplo de *core idioms* es “*red herring*” (pista falsa) el cual cumple con las dos características mencionadas. Los dos tipos restantes se determinan mediante el siguiente diagrama cuya base son los criterios de “composicionalidad” y del grado de lenguaje figurado que presentan.

Figura 3.9

*Diagrama para determinar el tipo de idiom*⁴³



El trabajo de Grant y Bauer ilustra la falta de homogeneidad que existe en la clasificación de *idioms*, es por esta razón que proponen un modelo restrictivo mediante el cual se pueda distinguir inequívocamente entre lo que es y lo que no es un *idiom*. Aunque esta diferenciación ofrece una visión clara sobre los tipos de *idioms*, también puede resultar tajante, pues imposibilita el estudio de aquellos *idioms* en los que el lenguaje figurado juega

⁴³ Figura tomada de Nation y Hunston, 2013, p. 489.

un papel fundamental y que constituyen el aspecto medular de la presente investigación. A propósito de esto y contrario a la opinión de Grant y Bauer, Kennedy (2019) afirma que uno de los aspectos comunes a todos los *idioms* es que se trata de expresiones que poseen un significado figurativo, es decir, un significado que se desvía de lo literal.

Como ya se ha discutido, el corpus de esta investigación se enfoca en *idioms* que presentan tres características: (1) contienen partes del cuerpo entre sus elementos, (2) son del tipo verbal⁴⁴ y ahora se anexa el tercer (3) aspecto, su naturaleza de lenguaje figurado. Dicho aspecto se refiere a “all areas of speech and behavior relating to the nonliteral, metaphorical, and rhetorical” (Brown y Witcowski, 1981, p. 597).

Ahora bien, vale la pena preguntarse las razones por las cuales los hablantes de una lengua prefieren emplear expresiones figuradas, como los son los *idioms*, que palabras que denominan a un referente de forma denotativa. La respuesta que ofrece Timofeeva (2018) tiene dos vertientes, por un lado, menciona que emplear *idioms* no se limita a identificar un referente, sino que su uso implica una valoración, en otras palabras, que estas expresiones tienen un elemento apreciativo que permite ir más allá del significado llano de las palabras; por otra parte, se encuentra el componente visual que, aunque puede no estar presente en todos los *idioms*, sí constituye un rasgo clave, que representa un puente entre la forma literal del *idiom* y su significado convencional.

Así pues, la naturaleza figurada o metafórica de los *idioms* somáticos reside en el hecho de poseer un cuerpo y de que éste sea el medio a través del cual se experimenta el mundo, pues como explica Mellado (1997), los seres humanos utilizan lo que tienen más

⁴⁴ Es conveniente resaltar la opinión de García-Page (2008) quien considera que “Desde el punto de vista formal (categorial), sólo el sustantivo puede funcionar como elemento somático en una unidad fraseológica. La clase locucional que mejor representa el somatismo es la verbal” (p. 363).

cercano, esto es, su propio cuerpo y las experiencias que adquieren con él, para referirse a cuestiones más abstractas como lo son las emociones o los sentimientos. Es por esta razón que:

Una de las características generales de índole semántica de los somatismos fraseológicos es que son, proporcionalmente, pocas las locuciones con elementos somáticos que resulten enteramente opacas; ello se debe esencialmente a la propia palabra somática: la presencia de un sustantivo que designa una parte del cuerpo favorece la transparencia del fraseologismo y, por tanto, su analizabilidad semántica, gracias, fundamentalmente, a la posibilidad de establecer una asociación entre la parte del cuerpo y una de sus propiedades o funciones [...], la actividad externa para la que está capacitada, el lugar dónde está ubicada o el gesto o ademán que pueda acompañar su enunciación. (García-Page, 2008, p. 363)

Al mismo tiempo, Islas (2016) menciona que a pesar de la relativa universalidad en el significado de los *idioms* entre cuyos componentes hay partes del cuerpo humano en diferentes lenguas, cada cultura elige asociar determinados “indicios fisiológicos”, así como algunas partes del cuerpo con ciertas emociones o experiencias, lo cual exhibe concepciones culturales específicas de cada comunidad de habla y con ello determinadas visiones de mundo.

3.2.5. Teoría del Significado

Los semas⁴⁵ que una cultura ha incluido en cada uno de los elementos que conforman su léxico dependen de la visión del mundo que cada una de ellas tiene de su entorno y de la manera en que han integrado el conocimiento que viven a través de los sentidos, así como de

⁴⁵ Denominados por Pottier como “los rasgos mínimos de significación o rasgos semánticos pertinentes y *semema* al conjunto de los distintos semas de un lexema” (citado en Otaola, 2004, p. 214).

la forma en que han prevalecido ciertas características sobre otras a lo largo del tiempo y que se han transmitido de generación en generación. Al respecto, Otaola (2004) comenta que más que un análisis lingüístico de la lengua es necesario uno de corte pragmático ya que las metáforas, mecanismo con el que comúnmente se organiza el pensamiento y las experiencias humanas, se edifican sobre conocimientos de tipo connotativo que corresponden al conocimiento cultural o enciclopédico de una determinada comunidad de habla.

Para explicar cómo es que los hablantes construyen el significado en las lenguas Lara (2006, Capítulo 4) propone una serie de estratos o etapas. Dichos estratos son útiles para este trabajo ya que dejan ver el tipo de relación que se establece entre el significante y el significado, es decir, entre el nombre y lo que es nombrado. Esto da pie a la identificación de expresiones cuya motivación está estrechamente ligada a los sentidos y a la percepción (el primer estrato), o si se trata de aspectos que tienen que ver más con la cultura y que son resultado de la visión de mundo de una determinada comunidad de habla (segundo y tercer estrato). La clasificación de los *idioms* del corpus en una de estas tres categorías es fundamental dado que permitirá establecer el tipo de actividades y tratamiento didáctico que se seguirá para fomentar su identificación.

En primer lugar, se encuentran las configuraciones de carácter perceptual, éstos constituyen los esquemas de conocimiento que se obtienen a partir de los sentidos. Tales esquemas, arraigados en la percepción, son de carácter universal, puesto que “a ellos debemos la capacidad de significar el mundo sensible con cualquier lengua y para traducir esas experiencias de una lengua a otra” (Lara, 2006, p. 92). Es posible asegurar que, en este primer nivel de significación, la relación entre significante y significado —esto es, entre las expresiones lingüísticas y las experiencias que dan lugar a ellas— en las expresiones donde el cuerpo y el medio físico están involucrados directamente, coinciden entre lenguas. Es por

ello que, en el corpus de esta investigación, las expresiones pertenecientes a este estrato son las más numerosas (veintitrés); así, es de resaltar la similitud interlingüística que existe entre las expresiones, no sólo en cuanto a la parte del cuerpo que se emplea en ambas lenguas, sino también en el resto de los elementos lingüísticos que conforman los *idioms*.

Tabla 3.9

Clasificación del número de idioms de acuerdo al primer estrato de la formación de significado

	1. Extremidades	2. Cabeza y rostro	3. Órganos	Total
1° estrato	4	14	6	24

En el segundo estrato entra un juego un elemento que está presente en cualquier lengua: el carácter social, es decir, el hecho de que las lenguas son producto de tradiciones verbales antiquísimas; como núcleo de este aspecto se encuentra el *estereotipo* que, de acuerdo con el *Diccionario del Español de México*, es una “Imagen de alguna cosa que se convierte en su representación y concepción más común” (COLMEX, 2019).

Lara (2006) añade que son tres las características que definen al estereotipo, las cuales tienen consecuencias trascendentales en la segunda etapa de construcción del significado: “a] se construye socialmente y es el que determina la pertinencia social del significado; b] es temporalmente verdadero, y c] determina la corrección de muchas expresiones” (p. 99). El último punto es relevante cuando se comparan algunos *idioms* del corpus, ya que, a pesar de poder identificar un vínculo o una correspondencia entre las expresiones en ambas lenguas, las concepciones de la realidad y la manera de transmitir las a través de la lengua varía y es única. Así, aunque el número de expresiones que pertenecen a este segundo estrato es menor (diez) que en el anterior, éste sigue siendo significativo, pues representa el 23.8% del corpus.

Tabla 3.10

Clasificación del número de idioms de acuerdo al segundo estrato de la formación de significado

	1. Extremidades	2. Cabeza y rostro	3. Órganos	Total
2° estrato	6	3	1	10

En último lugar se encuentra el tercer estrato, el cual tiene que ver con los significados que son moldeados a partir de una cultura y que manifiestan su particular visión de mundo o su idiosincrasia, en el corpus son nueve los *idioms* que pertenecen a esta categoría, es decir, un 19%.

Tabla 3.11

Clasificación del número de idioms de acuerdo al tercer estrato de la formación de significado

	1. Extremidades	2. Cabeza y rostro	3. Órganos	Total
3° estrato	1	6	1	8

Lara (2006) explica que la cultura es un proceso donde se presenta:

una acumulación y selección de experiencias lingüísticas, que avanza valorando lo ya dicho y seleccionando lo que vale la pena seguir diciendo, en relación con nuevas experiencias que han de adquirir pertinencia y sentido para todos los miembros de la comunidad. (p. 100)

Debido a que estas decisiones quedan en manos únicamente de los miembros pertenecientes a una determinada comunidad de habla, el entendimiento de expresiones lingüísticas que son el producto directo de la cultura se restringe a los integrantes de la misma.

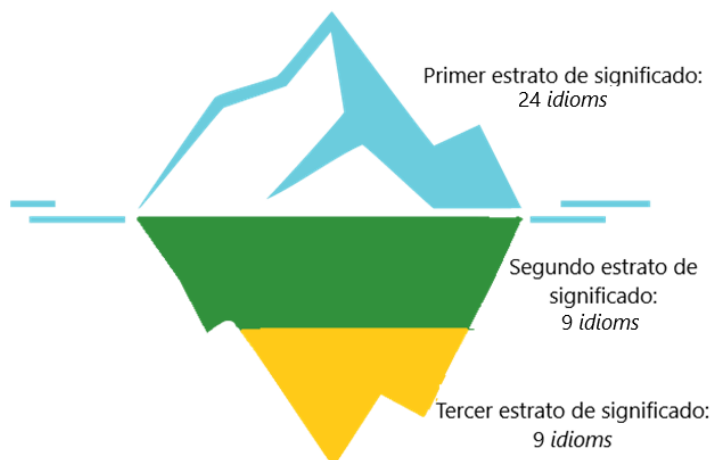
Con respecto a dicha naturaleza social de la cultura, Hofstede (1997) comenta que la cultura “is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned”⁴⁶ (p. 5). De ahí que sea más complejo comprender los *idioms* que pertenecen a este estrato (en el corpus hay un total de nueve), especialmente para los aprendientes de una lengua extranjera. Las implicaciones pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa sobre la complejidad que requiere la comprensión de unidades léxicas que pertenecen al tercer estrato hace indispensable que se desarrollen otro tipo de estrategias para su aprendizaje.

En la Figura 3.10 se representa la manera en que los *idioms* pertenecientes a cada uno de los estratos propuestos por Lara se verían si se concibiera la formación de significado y su resultado, es decir, la creación de significantes o expresiones específicas para nombrar las experiencias como un iceberg donde para un hablante no nativo lo visible o aparente sería el primer estrato (color azul), el segundo estrato conllevaría un mayor esfuerzo de comprensión y entendimiento (color verde); por último, en lo más profundo de la lengua de una cultura y lo menos evidente para individuos que no pertenecen a ella, se encontraría el tercer estrato (color amarillo), pues como se discutió en las líneas anteriores, éste se constituye por la idiosincrasia de una comunidad lingüística.

⁴⁶ “es siempre un fenómeno colectivo, porque es compartido al menos parcialmente por personas que viven o vivieron dentro del mismo contexto social, que es donde fue aprendida”

Figura 3.10

Analogía que compara el nivel de visibilidad de un iceberg con aquel de cada uno de los estratos de la formación del significado en los idioms del corpus



Nota. Figura tomada y modificada de *Iceberg Cartoon*, por subpng (<https://www.pngfly.com/png-c06gyt/download.html>)

3.2.6. *Metáfora y Metonimia*

La lengua cuenta con distintos mecanismos que expresan la visión de mundo particular de una comunidad lingüística, entre ellos son dos los que se encuentran en el corpus de esta investigación: la metáfora y la metonimia. El uso de las palabras en sentido connotativo, es decir, aquel donde se añade un elemento expresivo al mensaje, es de suma importancia pues permite desplazar los significados de las palabras a otros contextos con el objetivo de manifestar ciertos juicios de valor que sólo son aceptados en esa comunidad de habla en particular. Esto sucede de manera prominente con las partes del cuerpo, pues la familiaridad que los seres humanos tienen con las funciones, forma y características del cuerpo ha dado pie a que las partes del cuerpo se utilicen en expresiones que designan significados más abstractos de la vida y de la experiencia humana.

En la Antigua Grecia la metáfora representaba un elemento ornamental en el discurso cuyo principal objetivo era causar sorpresa ante la audiencia. Aristóteles, filósofo griego que ofreció la definición más antigua de dicho concepto, la explica como una figura que “resulta del traslado de un nombre que habitualmente designa una cosa, a que designe otra” (Beristáin, 1995, p. 311). Es importante destacar que el uso de dicha figura estaba restringido al lenguaje poético, no obstante, la ciencia cognitiva, y específicamente la lingüística cognitiva, ve a la metáfora como un elemento que “has the power to create reality for us; it is the major way in which the human cognitive system produces nonphysical reality, that is, the social, political, psychological, emotional, and so on worlds”⁴⁷ (Kövecses, 2015, p. 83).

Sobre el tema, Luna (2010) explica que la metáfora era definida en términos del lenguaje literario; sin embargo, bajo la lingüística cognitiva este fenómeno se entiende como un proceso semántico que impregna no solamente el lenguaje del ser humano, sino también su pensamiento y su actuar en el mundo. Por su parte, Otaola (2004) propone que el hecho de que la metáfora se plantee como un aspecto cotidiano del lenguaje se debe a que la teoría cognitiva “parte de la hipótesis de que la metáfora es un mecanismo cognitivo que se utiliza para procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos, simples y familiares” (p. 16).

Si bien es cierto que la metáfora es un fenómeno semántico concebido y clasificado de manera distinta por diversos autores, también es verdad que la gran mayoría de ellos coincide en que su esencia es la analogía, es decir, “la semejanza entre las entidades que se ponen en relación” (Otaola, 2004, p. 374), así como que esta relación de similitud es “interna,

⁴⁷ “tiene el poder de crear realidad para nosotros; es el medio más importante por el cual el sistema cognitivo humano produce realidades no físicas, es decir, mundos sociales, políticos, psicológicos, emocionales, entre otros”

lingüística y sémica” (Otaola, 2004, p. 386). Por lo tanto, la metáfora está usualmente compuesta de dos elementos, por un lado, el “dominio origen” que se refiere a aquel dominio de la experiencia que es más concreto, más estrechamente relacionado con la experiencia física y más conocido y, por otro lado, el “dominio destino” que tiene que ver con lo abstracto, con aquello que está más alejado de la experiencia física y que muchas veces es menos conocido para el ser humano (Kövecses, 2015, Capítulo 1). Adicionalmente, el enfoque cognitivo plantea que es central destacar un tercer elemento en la metáfora llamado *mapping scope* que Ungerer y Schmid definen como “a set of constraints regulating which correspondences are eligible for mapping from a source concept onto a chosen target concept. The mapping scopes of metaphors reflect our conceptual experiences in dealing with the world around us”⁴⁸ (2006, p. 119).

En el caso específico del cuerpo humano, Luna (2010) diferencia tres tipos de metáforas, las cuales se aprecian en la Tabla 3.12:

⁴⁸ “un conjunto de restricciones que regula cuáles correspondencias son aptas para mapear de un concepto fuente a un concepto meta. Las posibilidades de mapeos metafóricos reflejan nuestras experiencias conceptuales sobre el mundo a nuestro alrededor”

Tabla 3.12*Perspectivas de análisis del campo léxico semántico del cuerpo humano*⁴⁹

(a) Concepto fuente	(b) Concepto meta	(c) Concepto fuente y meta
Las partes del cuerpo son el modelo conceptual a partir del que se entienden y experimentan otras realidades.	Las partes del cuerpo humano son concebidas a partir de otras realidades externas a él.	Partes del cuerpo denominadas con nombres de otras partes del cuerpo.
a pie de obra	barriga	boca del estómago
a pies juntillas	dedo anular	labio vaginal
ombbligo de Venus	monte de Venus	cuello del útero
pie de imprenta	niña del ojo	aurícula del corazón
puntapié	trompas de Falopio	

A partir de la clasificación de dicha autora, se puede afirmar que las unidades fraseológicas que conforman el corpus de este trabajo pertenecen a la categoría de concepto fuente, porque las partes del cuerpo sirven como punto de partida para comprender otros aspectos de la experiencia humana, como lo son las emociones; a continuación, se presentan algunos ejemplos:

⁴⁹ Tabla modificada de Luna, 2010, p. 48.

Tabla 3.13*Partes del cuerpo que funcionan como concepto fuente en las unidades del corpus⁵⁰*

Dominio origen (Partes del cuerpo)	Dominio destino (Sentimientos, emociones, experiencias)
<i>Have a finger in every pie</i> Con un ojo al gato y el otro al garabato	Poner atención en múltiples cosas al mismo tiempo
<i>Lose your head</i> Perder la cabeza	Enojarse
<i>Break someone's heart</i> Romperle el corazón a alguien	Producir pena o dolor a alguien
<i>Open someone's eyes</i> Abrirle los ojos a alguien	Hacer que alguien se dé cuenta de la realidad

Hasta este momento se ha abordado la metáfora, sus componentes y la relevancia que posee dentro del campo de la fraseología; otro fenómeno lingüístico igualmente primordial y que está presente en los *idioms*, especialmente en los somáticos, es la metonimia. Entre sus puntos en común se destacan que ambos contribuyen a generar “significados idiomáticos”, (Olza, 2011, p. 9) de ahí la importancia de discutir también el papel que esta última desempeña en la configuración de los *idioms*.

De acuerdo con Ungerer y Schmid (2006), bajo la visión cognitivista la metáfora y la metonimia coinciden en que poseen una naturaleza conceptual, además de que en ambos fenómenos se lleva a cabo un proceso de proyección o *mapping*. Ahora bien, el tipo de proyección es diferente: mientras que en la metáfora se trata de un proceso de analogía en el que “concebimos un concepto de un dominio en términos de otro” (Otaola, 2004, p. 378); la

⁵⁰ Ejemplos tomados del corpus de esta investigación.

metonimia pone en relación “dos entidades conceptualmente contiguas que pertenecen al mismo dominio” (Otaola, 2004, p. 386), en otras palabras, se lleva a cabo la “sustitución del nombre de una cosa por uno de los atributos o rasgos semánticos contenidos en su definición” (Luna et al., 2005, p. 143). Lo anterior se aprecia en el ejemplo del *idiom* “perder la cabeza” pues dentro de la definición de ‘cabeza’ del *Diccionario del Español de México* (2019), se hace referencia a la razón, es decir, a una característica de esta parte del cuerpo. A diferencia de la metáfora, la metonimia es un fenómeno que se caracteriza por establecer relaciones de contigüidad de naturaleza “externa, referencial y contextual” (Otaola, 2004, p. 386). En la Tabla 3.14 se expone la clasificación en metáforas y en la Tabla 3.15 las metonimias de las unidades léxicas que conforman el corpus:

Tabla 3.14

Clasificación de las unidades del corpus del inglés en metáforas y metonimias⁵¹

Metáforas	Metonimias
<i>Cost an arm and a leg</i>	<i>Keep someone at arm's length</i>
<i>Wear your heart in your sleeve</i>	<i>Have someone's hands tied</i>
<i>Wash your hands of someone/something</i>	<i>Give/lend someone a hand</i>
<i>Cross your fingers</i>	<i>Not lift a finger</i>
<i>Have a finger in every pie</i>	<i>Give thumbs up/down</i>
<i>Pull someone's leg</i>	<i>Be all ears</i>
<i>Put your foot in it</i>	<i>Open someone's eyes</i>
<i>Bang/crack/knock people's heads together</i>	<i>Turn your nose up at</i>
<i>Do something standing on your head</i>	<i>Raise your eyebrows</i>
<i>Keep your head above water</i>	<i>Have a big mouth</i>
<i>Go to your head</i>	<i>Bite your lip</i>
<i>Have your head in the clouds</i>	
<i>Stick your neck out</i>	
<i>Turn a blind eye to</i>	
<i>Have an eye for something</i>	
<i>Make eyes at someone</i>	
<i>Pool the wool over someone's eyes</i>	
<i>Cut off your nose to spite your face</i>	
<i>Keep one's nose to the grindstone</i>	
<i>Keep your nose out of something</i>	
<i>Stick your nose into</i>	
<i>Have your heart in your mouth</i>	
<i>Put words into someone's mouth</i>	
<i>Shoot your mouth off</i>	
<i>Take something to heart</i>	
<i>Break someone's heart</i>	
<i>Get on someone's nerves</i>	
<i>Have something in mind</i>	
<i>(Bring) a lump in the throat</i>	
<i>Turn someone's stomach</i>	
<i>Turn your nose up at</i>	

⁵¹ Los *idioms* que se encuentran en morado son aquellos que difieren en su clasificación de categoría (metáfora o metonimia) en español y en inglés.

Tabla 3.15*Clasificación de las unidades del corpus del español en metáforas y metonimias*

Metáforas	Metonimias
Costar un ojo de la cara	Atar las manos
Guardar/ mantener la distancia	Dar/ echar una mano
Lavarse las manos	No levantar/ mover un dedo
Hacer/ poner changuitos	Visto bueno
Con un ojo al gato y el otro al garabato	Jalar las orejas
Tomarle el pelo a alguien	Ser todo oídos
Írsele las patas/ Meter la pata	Abrir los ojos a alguien
Con la mano en la cintura	Enarcar las cejas
Estar con la soga al cuello	Soltar la lengua
Subírsele algo a la cabeza	Morderse los labios
Estar en las nubes	
Perder la cabeza	
No tener pelos en la lengua	
Hacerse de la vista gorda	
Tener (buen) ojo	
Echarle el ojo	
Calentarle la cabeza	
Salir el tiro por la culata	
Quemarse las pestañas	
Traer entre ceja y ceja/ traer entre cejas	
(No) meter la nariz/ narices en algo	
De boca para afuera	
Írsele la boca	
Andar/ estar con el Jesús en la boca	
Hablar con el corazón en la mano	
Sentirse	
Romperle el corazón a alguien	
Poner los pelos/ nervios de punta	
Tener algo en mente	
Tener un nudo en la garganta	
Revolver el estómago	

Por último, y a propósito de que el cuerpo es un elemento a partir del cual se producen expresiones lingüísticas tanto de tipo metonímico como metafórico, Madariaga (2001) comenta lo siguiente sobre él:

- a) se trata de un *continuum*, que posibilita el cambio metonímico, el desplazamiento de términos según la realidad física que denomina, caracterizada por la contigüidad de sus partes.
- b) está compuesto de ciertas “piezas” diferenciables y separables, representadas por palabras en los que parece primar más bien el cambio metafórico, la sustitución por palabras o conceptos designadores de otras realidades externas al cuerpo humano (objetos, partes de animales...) o de funciones. (p. 407)

3.2.6.1. Partes del Cuerpo como Elementos Metafóricos. Como se mencionó en el *Capítulo 1*, para la lingüística cognitiva la corporeidad del lenguaje es sumamente relevante, debido a que es a través del cuerpo que los seres humanos conocen el mundo y así forman esquemas de conocimiento que organizan el pensamiento. Es por esta razón que, Olza Moreno (2006) afirma que son las unidades fraseológicas somáticas las que constituyen “un conjunto especialmente numeroso dentro de la fraseología metafórica de cualquier lengua” (sección 2.1 Fraseología somática y metalenguaje, párrafo 9).

Cabe destacar el papel que juegan los *image schemata*, o esquemas corporales que, como se recordará, son “structures that are constatly operating in our perception, bodily movement through space, and physical manipulation of objects”⁵² (Johnson, 1987, p. 23). Su importancia radica en que “se derivan directamente de nuestra experiencia corporal y que

⁵² “estructuras que operan constantemente en nuestra percepción, movimiento corpóreo en el espacio y manipulación física de los objetos”

intervienen de manera especialmente llamativa en el modo en el que los somatismos de cualquier lengua conceptualizan otras facetas de la actividad humana” (Olza, 2011, p. 26).

Baste mencionar el análisis de Vázquez-Larruscaín (2015) sobre diversas partes del cuerpo con el objetivo de mostrar que existe una lógica subyacente en las expresiones que contienen este léxico. Entre las partes del cuerpo que estudia el autor están las manos que posee un gran valor metafórico, pues da lugar a numerosas expresiones de tipo figurado. Uno de sus significados más relevantes es el que se refiere a la habilidad, la destreza o, por el contrario, a la torpeza; de esta manera, las manos constituyen la herramienta más valiosa que posee el ser humano, por ejemplo, *give/lend someone a hand*. También se asocia esta extremidad al control y al dominio sobre las cosas, las personas y sobre uno mismo, como se observa en la expresión *have someone's hands tied*.

Por su parte, Olza (2006) examina unidades fraseológicas en donde las partes del cuerpo tienen que ver específicamente con funciones metalingüísticas. Una de ellas es la boca que es percibida como un contenedor que cuenta con un orificio por el que se pueden introducir objetos, específicamente las palabras, las cuales salen y entran (*put words into someone's mouth*). Asimismo, la boca se juzga de acuerdo con el tipo de discurso o a la cantidad que sea emitido (*have a big mouth*). Sin embargo, no todas las partes del cuerpo son igualmente significativas para los hablantes: la relevancia de la función que desempeñan ciertas partes del cuerpo permite distinguir distintas zonas corporales. Por ejemplo, Madariaga (2001) ofrece el siguiente panorama:

- ❖ Los órganos sensoriales: ojos, orejas, nariz, lengua, dedos
- ❖ Los órganos “espirituales”: cabeza-alma, corazón-alma
- ❖ Los órganos altamente funcionales: pierna, mano, rodilla, diente, mama

El lugar prominente que ocupan dichas partes del cuerpo influye en el número de *idioms* que los contienen, ya que como se verá más adelante, muchas de ellas (como mano, ojo o cabeza) forman parte de un número considerable de *idioms*.

En suma, experiencias de naturaleza puramente corporal son trasladadas a esferas más abstractas, especialmente al campo de las emociones, pues como explica Bourdin, “las emociones se representan por medio de imágenes corporales, como estados, acciones y gestos que afectan en forma real o imaginada alguna parte del cuerpo, como si estuvieran localizadas en ella” (2009, p. 178).

3.2.7. Nivel del MCERL para los *Idioms del Corpus*

Como se mencionó en los apartados anteriores, la clasificación de los *idioms* se hizo en función de tres estratos de la formación del significado que tienen que ver con el grado de abstracción y complejidad en cuanto a comprensión de su significado, siendo el nivel uno el más concreto y el tres el más abstracto. Debido a que esta propuesta didáctica está dirigida a una población con un nivel B1 valdría la pena hacer una revisión del nivel de dominio de los *idioms* de acuerdo al MCERL en algunas fuentes que proporcionan esta información para así determinar si este criterio es válido para la presente propuesta de actividades. Con esta finalidad, se consultaron tres fuentes, todas ellas sustentadas por Cambridge de las cuales se hablará en los siguientes párrafos. Es necesario destacar que estas fuentes no contienen todas las expresiones que conforman el corpus.

1. *English Vocabulary Profile* (EVP): Es una herramienta basada principalmente en el *Cambridge Learner Corpus* (CLC) y en menor medida en el *Cambridge English Corpus*; el primero es un compendio de miles de textos escritos por aprendientes de la lengua inglesa y el segundo se compone de documentos escrito y hablado de nativo hablantes. Es importante

mencionar que de los cuarenta y dos *idioms* que conforman el corpus, aparecen sólo catorce en este recurso en línea, de éstos la mayoría (once unidades) son clasificadas con nivel C1 o C2; por esta razón se procedió a realizar una búsqueda de cada una de las dieciocho partes del cuerpo que aparecen en el corpus de este trabajo con el objetivo de verificar si los *idioms* que las contienen, a pesar de no estar incluidos en este trabajo, son catalogadas también con nivel C1-C2 y así confirmar que esta herramienta de Cambridge (English Profile, 2015) presenta una tendencia a clasificar los *idioms* en este nivel de dominio. A continuación, se presentan los resultados:

Tabla 3.16

Clasificación del EVP de idioms que incluyen extremidades

Extremidades		
Parte del cuerpo	Nivel C1 o C2	Total de <i>idioms</i> en el EVP
<i>Arm</i> - Brazo	2	2
<i>Hand</i> - Mano	6	6
<i>Finger</i> - Dedo	2	2
<i>Leg</i> - Pierna	0	0
<i>Foot</i> - Pie	4	4

Tabla 3.17*Clasificación del EVP de idioms que incluyen la cabeza o el rostro*

Cabeza y rostro		
Parte del cuerpo	Nivel C1 o C2	Total de <i>idioms</i> en el EVP
<i>Head</i> - Cabeza	3	3
<i>Neck</i> - Cuello	2	2
<i>Ear</i> - Oreja	2	2
<i>Eye</i> - Ojo	11	12
<i>Eyebrow</i> - Ceja	0	0
<i>Nose</i> - Nariz	3	3
<i>Mouth</i> – Boca	2	2
<i>Lip</i> - Labio	0	0

Tabla 3.18*Clasificación del EVP de idioms que incluyen órganos*

Órgano		
Parte del cuerpo	Nivel C1 o C2	Total de <i>idioms</i> en el EVP
<i>Heart</i> - Corazón	4	5
<i>Nerves</i> -Nervios	1	1
<i>Mind</i> - Mente	2	3
<i>Throat</i> -Garganta	1	1
<i>Stomach</i> - Estómago	1	1

A manera de conclusiones con respecto de la búsqueda en el EVP se comenta lo siguiente:

- a) Un porcentaje muy alto de *idioms* que contienen partes del cuerpo se clasifica con nivel C1 y C2 (cuarenta y seis de cuarenta y nueve).
- b) En la sección de *Compiling the EVP* (English Profile, 2015) se señala que el corpus que se usa como base está conformado en gran medida por documentos escritos por

aprendientes de inglés de todo el mundo y materiales didácticos como libros de texto. Por ello es comprensible que aparezca una proporción muy baja de los *idioms* del corpus de este trabajo y los que sí están presentes sean catalogados como de nivel C1 o C2. Además, como se discutió en secciones previas, en niveles como el B1 o B2 es poso usual que los aprendientes usen este tipo de vocabulario.

- c) Habría que considerar también que la clasificación que el EVP hace de los *idioms* no toma en cuenta el tratamiento cognitivo desde el que se ha abordado el desarrollo de cada una de las actividades propuestas en este trabajo y cuyo propósito es funcionar como un facilitador en la comprensión mas no el uso de los *idioms*.
- d) Por último, en el apartado 6. *Should teachers only teach B1 words to B1 students?* (English Profile, 2015) se indica que no es necesariamente obligatorio que el nivel MECRL del vocabulario que se enseña deba coincidir exactamente con su nivel correspondiente de dominio de la lengua, sino que el propósito de esta herramienta es describir lo más apegado a la realidad posible las características de los aprendientes; incluso se menciona incluso que es deseable y benéfico que los docentes presenten a los alumnos expresiones que estén un paso más delante de su propio nivel. Dicho aspecto tiene que ver justamente con esa falta de conocimiento sobre los *idioms* para la cual se propone una posible solución en este trabajo.

2. Posteriormente, se consultó la serie de libros *English Idioms in Use* de Cambridge compuesto por dos volúmenes: *intermediate* (niveles B1 y B2) y *advanced* (niveles C1 y C2). Estos libros están especializados en *idioms* “which the modern student needs to know” (Cambridge, 2020) y ofrecen una variedad amplia de estas expresiones de una manera didáctica donde se muestra primero una explicación sobre su significado y después se

proporcionan actividades de práctica que los estudiantes pueden revisar como parte de la clase o consultar por cuenta propia.

Fue en este compendio de *idioms* con enfoque didáctico (McCarthy, y O'Dell, 2017; McCarthy y O'Dell, F, 2010) donde se percibió una diferencia considerable al comparar el nivel del MCERL que propone *English Vocabulary File* (EVP) con aquel de los libros de Cambridge. Además, gracias a la diversidad que ofrecen estos últimos en cuanto a la cantidad de *idioms* y las temáticas (emociones, relaciones interpersonales, poder, suerte, animales, naturaleza, comida, entre muchos otros) fue posible encontrar una mayor cantidad de *idioms* del corpus (veintiocho de cuarenta y dos); veintidós de los cuales son de nivel intermedio y seis pertenecen a nivel C1 o C2.

3. Con el objetivo de comprobar si el nivel de MCERL de los *idioms* se correspondía con las dos fuentes anteriores, se consultó una tercera, los libros de Cambridge *Objective Advanced* de nivel C1 (O'Dell y Broadhead, 2014) y *Objective Proficiency* (Capel y Sharp, 2013) de nivel C2. En varios casos el nivel no coincide ni con el EVP ni con la serie *English Idioms in Use*; esto sucede con catorce *idioms*, lo que da cuenta de la falta de homogeneidad en cuanto no sólo al nivel sino también a los criterios que se toman en cuenta para ubicar a los *idioms* en un nivel u otro a pesar de que estas clasificaciones han sido propuestas por la misma universidad de Cambridge. En la siguiente tabla se observa la diferencia en cuanto a la clasificación en estas tres fuentes de los *idioms* por niveles del MCERL:

Tabla 3.19

Clasificación de los idioms del corpus de acuerdo al nivel MCERL en tres fuentes

<i>Idiom</i>	Nivel MCERL Cambridge		
	<i>English Vocabulary Profile (EVP)</i>	<i>English Idioms in Use</i>	<i>Objective Advanced (C1) y Objective Proficiency (C2)</i>
1. <i>Cost an arm and a leg</i>	-	-	-
2. <i>Keep someone / something at arm's length</i>	C2	B1-B2	-
3. <i>Have someone's hands tied</i>	-	C1-C2	-
4. <i>Give/Lend someone a hand</i>	-	B1-B2	C1
5. <i>Wash your hands of someone/something</i>	-	B1-B2	-
6. <i>Cross your fingers</i>	C2	B1-B2	C1
7. <i>Have a finger in every pie</i>	-	-	C1
8. <i>(Not) lift a finger (or stir) a finger (or hand)</i>	-	B1-B2	-
9. <i>(Give) thumbs up/down</i>	-	B1-B2	-
10. <i>Pull someone's leg</i>	-	B1-B2	-
11. <i>Put your foot in it</i>	C2	B1-B2	-
12. <i>Bang/crack/knock people's heads together</i>	-	-	-
13. <i>Do something standing on your head</i>	-	-	-
14. <i>Keep your head above water</i>	C2	B1-B2	-
15. <i>Go to someone's head</i>	-	-	-
16. <i>Have your head in the clouds</i>	-	C1-C2	-
17. <i>Lose your head</i>	-	-	C1
18. <i>Stick your neck out</i>	C1	B1-B2	-
19. <i>Be all ears</i>	-	C1-C2	-
20. <i>Turn a blind eye to</i>	-	B1-B2	-
21. <i>Have an eye for something</i>	C1	B1-B2	C2
22. <i>Make eyes at someone</i>	B2	-	C2

23. <i>Open someone's eyes</i>	-	B1-B2	-
24. <i>Pull the wool over someone's eyes</i>	-	B1-B2	-
25. <i>Raise your eyebrows</i>	-	-	-
26. <i>Cut off your nose to spite your face</i>	-	B1-B2	-
27. <i>Keep your nose to the grindstone</i>	-	-	-
28. <i>Turn your nose up at</i>	-	-	-
29. <i>Keep your nose out of something</i>	C2	B1-B2	-
30. <i>Stick your nose into</i>	-	-	-
31. <i>Be all mouth (and no trousers)</i>	C2	B1-B2	-
32. <i>(Have) a big mouth</i>	-	-	-
33. <i>Shoot your mouth off</i>	-	-	-
34. <i>Bite your lip</i>	-	C1-C2	-
35. <i>Have your heart in your mouth</i>	-	B1-B2	-
36. <i>Wear your heart in your sleeve</i>	-	C1-C2	-
37. <i>Take something to heart</i>	C2	B1-B2	-
38. <i>Break someone's heart</i>	B2	B1-B2	C1
39. <i>Get on someone's nerves</i>	C1	B1-B2	C1
40. <i>Have something in mind</i>	B2	B1-B2	-
41. <i>(Bring) a lump in the throat</i>	C2	B1-B2	-
42. <i>Turn someone's stomach</i>	-	-	-

En resumen, aunque el nivel del MECRL es importante para ubicar el vocabulario y de manera más general el contenido que se imparte en el salón de clase, en el caso de los *idioms* no constituye un criterio confiable para tomar decisiones en cuanto al momento apropiado de presentarlos a los estudiantes pues tres fuentes clasifican una misma unidad

léxica en diversos niveles, diferencia sumamente relevante pues el rango va desde B1 hasta C2.

Incluso cuando esta propuesta didáctica se inserta en un contexto donde el nivel de dominio de la lengua de los aprendientes es B1, el nivel que Cambridge asigna a los *idioms* no se tomó como referencia principal en esta investigación ya que no constituye un criterio confiable como se constató con la revisión de las herramientas de Cambridge; en primer lugar porque existe una baja representatividad de los *idioms* que constituyen el corpus en las fuentes ya mencionadas, en segundo lugar porque esta propuesta de actividades se inserta en el contexto del CEI, el cual cuenta con su propia metodología de enseñanza plasmada en el Programa de Inglés, para finalizar, la fundamentación de la presente investigación se basó en la se consulta a los profesores de diversos niveles de PG (véase *Introducción*) quienes externaron la relevancia de incluir este tipo de unidades léxicas en etapas más tempranas del aprendizaje del idioma como una forma de familiarizar a los estudiantes con este vocabulario. Por las razones anteriores, en este trabajo de investigación se empleó una clasificación que tiene como fundamento el nivel de abstracción que conlleva cada *idiom*, así como el procesamiento cognitivo que se requiere por parte del estudiante para comprender el significado de las mismas y para reconocer su forma. Como se verá en los siguientes capítulos, la propuesta de actividades pone en práctica los principios cognitivos y los tres estratos de significado.

Reflexiones del Capítulo 3

Se ha visto que la fraseología es un área de la lingüística que ha despertado interés entre un amplio sector de especialistas de la lengua, pues involucra no sólo características formales, sino también, y aún más sustancialmente, la naturaleza social y cultural de una comunidad lingüística. Es por esta razón que los estudiosos de la fraseología cuya lengua materna difiere unos de otros encuentran maneras diversas de referirse al conjunto de elementos que conforman la fraseología y al mismo tiempo la definición que proponen presenta coincidencias.

Debido a que la lengua de partida para esta investigación fue la inglesa, se tomó como referencia la concepción nacida en el mundo angloparlante, específicamente la de Ayto y la de Wray; no obstante, nunca se perdió de vista la perspectiva hispanohablante, prueba de ello es la revisión que se expuso de los nombres que autores hispanos han usado para referirse a tales unidades léxicas, con especial énfasis en la propuesta de Corpas. Esta comparación interlingüística ha puesto en evidencia el hecho de que es posible diseñar una propuesta didáctica bilingüe español-inglés de *idioms* que incluya partes del cuerpo, pues para cada unidad en inglés siempre existió una equivalencia en español, quizá no con la misma parte del cuerpo o incluso sin contenerla, pero sí existió correspondencia entre el significado de las expresiones en español y en inglés. Estas equivalencias representan un punto tangencial de la investigación puesto que es mediante ellas que se busca establecer un vínculo, así como un acercamiento entre los aprendientes de inglés y este tipo de unidades, las cuales muchas veces resultan extrañas para ellos.

Asimismo, es crucial recordar que la lengua encuentra en la metáfora y la metonimia dos mecanismos para expresar la concepción del entorno por parte de los hablantes de una cultura, tales mecanismos lejos de ser propios del lenguaje poético, constituyen, bajo la visión

cognitivista, recursos que impregnan la naturaleza del pensamiento humano, lo enriquecen y lo hacen más complejo. Por consiguiente, el conjunto de unidades léxicas que conforman el corpus de esta investigación no son la excepción, pues como se discutió en las páginas anteriores, los *idioms* se pueden clasificar en alguna de estas dos categorías.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 3

- Alexander, R. (1992). Fixed expressions, idioms and phraseology in recent English learner's dictionaries. En H. Tommola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen y J. Schopp (Eds.), *Proceedings of the 5th EURALEX International Congress*, (35-42).
<https://euralex.org/publications/fixed-expressions-idioms-and-phraseology-in-recent-english-learners-dictionaries/>
- Ayto, J. (2006). Idioms. En *Encyclopedia of Language and Linguistics* [version electrónica]. (2ª ed., p.518).
- Barkema, H. (1996). Idiomaticity and Terminology: A Multi-dimensional Descriptive Model. *Studia Linguistica*, 50(2), 125–160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.1996.tb00347.x>
- Beristáin H. (1984). *Gramática estructural de la lengua española*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., y Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245–261. doi: 10.1191/1362168806lr195oa
- Bourdin, G. (2009). Etnoanatomía. La categorización lingüística del cuerpo humano. *Estudios de antropología biológica*, 14(1), 171–183.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/27239>
- Brown, C. y Witkowsky, S. (1981). Figurative Language in a Universalist Perspective. *American Ethnologist*, 8(3), 596–615. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1525/ae.1981.8.3.02a00110>

- Cambridge. (2019). *Cambridge Dictionary*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/>
- Cambridge. (2020). *English Idioms in Use Second Edition*. Recuperado de <https://www.cambridge.es/en/catalogue/grammar-vocabulary-and-pronunciation/vocabulary/english-idioms-in-use-second-edition>
- Capel, A. y Sharp, W. (2013). *Objective Proficiency*. (2a. ed.). Cambridge University Press.
- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. (3ª ed.). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
<https://books.google.com.mx/books?id=18fAgTF4WlC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cieślicka, A. (2015). Idiom Acquisition and Processing by Second/Foreign Language Learners. En R. Heredia y A. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp. 208–244). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100>
- Colegio de México (COLMEX). (2019). *Diccionario del Español de México*. Recuperado de <https://dem.colmex.mx/Default.aspx>
- Conklin, K. y Schmitt, N. (2012). The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000074>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (1ª ed.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.

- Corpas, G. (2001). Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. *Euskera: Euskaltzaindiaren Lan Eta Agiriak*, 46(1), 21–49.
<http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/25886.pdf>
- Cowie, A. (1979). The Treatment of Collocations and Idioms in Learners ' Dictionaries. *Applied Linguistics*, II(3), 223–235. <https://doi.org/10.1093/applin/II.3.223>
- English Profile. (2015). *English Vocabulary Profile Online*. Recuperado de <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>
- Fellbaum, C. (2016). The Treatment of Multi-word Units in Lexicography. En P. Durkin (Ed.), *The Oxford Handbook of Lexicography* (pp. 412–424). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199691630.001.0001>
- Flavell, L. y Flavell R. (1992). *Dictionary of Idioms and their Origin*. Kyle Cathie.
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Anthropos.
<http://www.digitaliapublishing.com.pbidi.unam.mx:8080/a/140/>
- González, M. (2015). Fraseologización e idiomatización en traducción literaria. En Conde, G., Mogorrón, P., Martí, M. y Prieto, D. (Eds), *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades* (pp. 143–160). Biblioteca fraseológica y paremiológica.
https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n6_conde/gonzalez.htm
- Grant, L. y Bauer, L. (2004). Criteria for Re-defining Idioms: Are we Barking up the Wrong Tree? *Applied Linguistics*, 25(1), 38–61. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1093/applin/25.1.38>
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the mind*. McGraw-Hill.

- Islas, M. (2016). ¿Se sacó de onda o se lo llevó la tostada? Locuciones de emoción en el español de México. *Estudios de lingüística aplicada*, (64) 83–111.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/690/757>
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago.
- Kennedy, A. (2019). Idiom. En *Salem Press Encyclopedia*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019, de
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=133861004&lang=es&site=eds-live>
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190224868.001.0001>
- Lara, F. (2006). *Curso de Lexicología*. El Colegio de México.
- Liontas, J. (2015). Straight from the Horse's Mouth: Idiomaticity Revisited. En R. Heredia y A. Cieślícka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp. 301–340).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100>
- Luna, C. (2010). *Estructura y variación en el léxico del cuerpo humano*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.
<http://hdl.handle.net/10803/4903>
- Luna, E., Viguera, A. y Baez, G. (2005). *Diccionario básico de la lengua*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macmillan Education. (2019). *Macmillan Dictionary*. Recuperado de
<https://www.macmillandictionary.com/>

- Madariaga, N. (2001). Datos para una tipología del cambio lingüístico en los términos referidos al cuerpo humano. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo: International journal of basque linguistics and philology*, 35(2), 385–443.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2765991>
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2010). *English Idioms in Use Advanced*. Cambridge University Press.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2017). *English Idioms in Use Intermediate*. (2a. ed.). Cambridge University Press.
- Mellado, C. (1997). Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones. *Paremia*, (6), 383–388.
https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/006/061_mellado.pdf
- Merriam-Webster. (2019). *Merriam-Webster Dictionary*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/>
- Moon, R. (2008). Lexicography and Linguistic Creativity. *Lexikos*, 18, (131-153).
<https://doi.org/10.5788/18-0-481>
- Nation, I., y Hunston, S. (2013). Finding and learning multiword units. En I. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language* (pp. 479–513). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656.014>
- O'Dell, F. y Broadhead, A. (2014). *Objective Advanced*. (4a. ed.). Cambridge University Press.
- Olza, I. (2006). Las partes del cuerpo como bases metonímicas en la fraseología metalingüística del español. En Universitat de Barcelona (Ed.), *VII Congrés de Lingüística General: actes, del 18 al 21 d'abril de 2006*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11729>

- Olza, I. (2011). Aspectos sobre la relación entre idiomaticidad, metáfora y metonimia. En C. Santibáñez y J. Osorio (Eds.). *Recorridos de la metáfora: mente, espacio y diálogo* (pp. 167–216). Cosmigonon.
<https://sites.google.com/site/inesolza/publications>
- Ortega, A. (19 de marzo de 2017). Con un ojo al gato y otro al garabato. *El Horizonte*.
<https://d.elhorizonte.mx/opinion/editorial/con-un-ojo-al-gato-y-otro-al-garabato/1802439>
- Otaola, C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Ediciones Académicas.
- Oxford. (2004). *Oxford Dictionary of Idioms*. (2ª. ed.). Siefring, J. (Ed.). Oxford University Press.
- Oxford. (2019). *Oxford Dictionaries Online*. Recuperado de <https://www.lexico.com/en>
- Practice Anatomy. (s.f.). *Practice Anatomy*. Recuperado de <https://practiceanatomy.com/overview/>
- Rabinovich, B. (22 de noviembre de 2017). Vladimir Dal is celebrated in a Google Doodle. *Daily Mail*. <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-5108363/Vladimir-Dal-celebrated-Google-Doodle.html>
- RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de dle.rae.es
- Real Academia Española (RAE). (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de dle.rae.es
- Salcedo, J. (2017). *Fraseología española en uso ¡Si tú lo dices! ¡Venga! Ya verás como sí*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/fraseologia-espanola-en-uso-si-tu-lo-dices-venga-ya-veras-como-si/ensenanza-lengua-espanola/22188>

- Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Spears, R. (2005). *McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*. McGraw-Hill.
- Suárez, J. (2007). La escuela soviética y sus aportaciones a la fraseología. *Interlingüística*, 17, 999–1008. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317734>
- Subpng. (s.f.). Iceberg Cartoon Free Download. [Ilustración]. Dreamstime. (<https://www.pngfly.com/png-c06gyt/download.html>)
- Timofeeva, L. (2018). Towards a metapragmatic description of idiom meaning. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(1), 139-159. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v56n1/0718-4883-rla-56-01-00139.pdf>
- Ungerer, F. y Schmid, H. (2006). Conceptual metaphors and metonymies. En F. Ungerer y H. Schmid. *An Introduction to Cognitive Linguistics* (2ª ed., pp. 114–162). Taylor and Francis.
- Vázquez-Larruscaín, M. (2015). La lógica del cuerpo en español. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (18), 27–54. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/479898>
- Velasco, J. (2010). La aportacion de V.V. Vinogradov al desarrollo de la fraseologia rusa. *Eslavística Complutense*, (10), 125–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3666989>
- Wray, A. (2009). Formulaic Language. En *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Recuperado el 15 de diciembre de 2019, en <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/04777-5>

Capítulo 4. Diseño de la Propuesta Didáctica

En la primera parte de este capítulo se enmarca la localización de la propuesta didáctica dentro de los contenidos del Plan Global siete. Es aquí donde se explica en qué momento del curso se llevarán a cabo las actividades; igualmente, se indica el tiempo que toma aplicar cada una de ellas.

El punto medular del capítulo consiste en la presentación de las actividades que conforman la propuesta, las cuales están organizadas en fichas pedagógicas. Es necesario recalcar que estos instrumentos se basan en los lineamientos que propone el MCERL para la enseñanza de leguas además de que representan una manera útil de organizar e indicar instrucciones sobre los pasos a seguir con el propósito de llevar a cabo lógica y coherentemente una actividad en el aula de idioma extranjero. Dichas fichas contienen la siguiente información: nivel, tema, objetivos gramatical y funcional, destreza, perfil del alumno, tipo de agrupamiento, presentación, material y duración de la actividad.

Cabe destacar que la organización de las actividades se hace en tres fases: presentación, práctica y consolidación. La primera, presentación, se enfoca en la activación del conocimiento previo de los estudiantes; la segunda, práctica, se conforma por ocho actividades y la tercera, consolidación, tiene como propósito verificar la comprensión del significado del léxico. Sobre la fase de práctica, las ocho actividades están a su vez subdivididas de acuerdo con el modelo de construcción de significado de Lara. En función del estrato del que se trate, el tipo de actividades cambia, incrementando así el grado de dificultad en cuanto al nivel de abstracción y de procesamiento.

Por último, y en consonancia con el Programa de Inglés (Departamento de inglés centro de enseñanza de idiomas UNAM-FES Acatlán, 2012), la mayoría de las actividades se trabajan colaborativamente, unas veces en parejas y otras en grupos pequeños de tres a

cuatro personas. Asimismo, la serie de actividades se caracteriza por tener un enfoque bilingüe en el que la lengua materna, el español, sirve como un puente tanto lingüístico como cultural para desentrañar los *idioms*.

4.1. Ubicación de la Propuesta de Actividades en el Plan Global

Como se ha explicado, la propuesta didáctica de esta investigación tiene como objetivo ser integrada como parte de los contenidos del Plan Global siete. En la descripción del contexto educativo se mencionó que a pesar de que se contempla la enseñanza de algunas *collocations* y *phrasal verbs*, los *idioms* no forman parte de los temas del libro *Personal Best* (2018).

En total, las actividades que conforman esta propuesta didáctica suman siete horas. Si se considera que cada curso de idioma del CEI tiene una duración de cuarenta y cinco horas y que en el nivel siete se estudian seis unidades (de la uno a la seis), entonces es posible insertar estas actividades después de haber estudiado la unidad dos, en la que se analizan *phrasal verbs*, pues aunque éstos no constituyen el objeto de estudio de este trabajo, sí forman parte del grupo de léxico llamado *multi-word units*, es decir, aquellas unidades léxicas que están compuestas por más de una palabra, aspecto que comparten con los *idioms*.

Así, la implementación de las diez actividades que se proponen tomaría cuatro sesiones de dos horas, las cuales se pueden distribuir de la siguiente manera: una sesión de *idioms* de dos horas por semana durante cuatro semanas seguidas para mantener la continuidad del tema. Simultáneamente, el docente estaría trabajando la unidad tres del libro, *People*, lo cual es conveniente por un lado porque a esta altura los alumnos ya están familiarizados con el vocabulario de *phrasal verbs* y también porque la unidad temática sobre vocabulario de esta lección es *Relationships* que de alguna forma se relaciona con el significado de los *idioms* que constituyen el corpus.

La manera en que se pondría en marcha la propuesta didáctica sería como se presenta a continuación:

Tabla 4.1

Organización de las actividades de la propuesta didáctica en el Plan Global siete

Semana	1	2	3	4
	<i>Unidad 3 People</i>			
Actividades y tiempo dedicado a cada una de las actividades de la propuesta didáctica	1.1 Activación de conocimiento previo (20 minutos)	2.1 Estrato 2. Primera actividad: opción múltiple (60 minutos)	3.1 Estrato 3. Segunda actividad: relación de campos conceptuales y emociones con imágenes (30 minutos)	4.1 Consolidación (120 minutos)
	1.2 Estrato 1. Primera actividad: esquemas de conocimiento (30 minutos)	2.2 Estrato 2. Segunda actividad: equivalencias en español (30 minutos)	3.2 Estrato 3. Tercera actividad: (a) relación de columnas, (b) descubrimiento de equivalencias y (c) <i>idioms</i> en inglés y en español (80 minutos)	
	1.3 Estrato 1. Segunda actividad: enfoque en la forma (60 minutos)	2.3 Estrato 3. Primera actividad: campos conceptuales y emociones (30 minutos)	3.3 Estrato 3. Cuarta actividad: clasificación de las unidades fraseológicas en conceptos o emociones (10 minutos)	
Tiempo total	110 minutos	120 minutos	120 minutos	120 minutos
<i>Unidad 3. People</i>				

Si bien es cierto que dedicar ocho horas del curso a la enseñanza de *idioms* puede resultar complicado para los docentes debido al contenido que deben cubrir en el curso, también se debe recordar que el conocimiento de unidades fraseológicas es uno de los elementos que define la competencia léxica de los usuarios cuyo dominio trae múltiples beneficios como facilitar el acceso al significado de documentos tanto orales como escritos que lo contienen. Por lo tanto, vale la pena que los profesores de inglés consideraran como una opción viable la integración de las actividades propuestas en su curso. Adicionalmente, la implementación de las actividades llenaría un vacío léxico del programa de inglés, ya que como se discutió previamente, este léxico no está tomado en cuenta ni en el libro ni en el programa.

4.2. Propuesta Didáctica

De acuerdo con Santamaría (2006) la enseñanza de vocabulario se conforma por tres etapas distintas: “entrada o input, almacenamiento y recuperación” (pp. 13–14). En esta propuesta didáctica se seguirá el mismo modelo:

1. Presentación o input
2. Práctica o almacenamiento
3. Consolidación o recuperación⁵³

A propósito de las actividades de la propuesta didáctica es imprescindible enfatizar que cada una de ellas tiene un enfoque bilingüe, debido a que “idioms containing cultural

⁵³ Es importante mencionar que estas tres etapas no se deben confundir con el procedimiento de *Present, Practise and Produce* (PPP) en el cual el docente presenta una situación en la que introduce el vocabulario o el aspecto gramatical a estudiar, posteriormente los estudiantes practican con dicho tema mediante actividades controladas y semi-controladas para finalmente producir de manera libre textos o discursos (Harmer, 2007). Debido a que esta propuesta busca promover la identificación y reconocimiento de los *idioms*, mas no su producción, este procedimiento no forma parte de los fundamentos en los que se basó el desarrollo de la propuesta didáctica.

aspects should be taught comparatively”⁵⁴ (Infante-Frómata et al., 2017, p. 204). La razón de que la naturaleza de las actividades sea bilingüe yace en que para comprender y, más tarde, identificar los *idioms* en otros contextos fuera del aula es primordial que los alumnos se apropien de ellos y qué manera más significativa de hacerlo que a través de la relación entre el conocimiento idiomático que ya poseen de su lengua materna con un nuevo conocimiento en la lengua extranjera. Así, la lengua materna, en lo que respecta al aprendizaje de lenguas, siempre representará el punto de partida medular del que nacen y se reestructuran conocimientos nuevos.

Otro rasgo en el que hay que hacer hincapié es que el hilo conductor de esta investigación y lo que la subyace es el desarrollo de la “consciencia intercultural” que, con base en el Consejo de Europa (2002), “supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás” (p. 101) mediante el establecimiento de vínculos entre la cultura de origen y la extranjera. Se sostiene entonces que, por parte del docente, “Enseñar una lengua extranjera [...] supone transmitir las diferentes visiones de realidades y las diferentes opciones para comunicarlas” (Giersiepen, 1992, p. 357), y por parte del alumno, que éste “tiene que adquirir una perspectiva cultural amplia, autocrítica y comunicativa, que le haga entender, relativizar y valorar puntos de vista, formas de vida y códigos morales propios y distintos” (Cassany et al., 1994, p. 546).

Dado que alcanzar un saber tan profundo de la lengua extranjera requiere un gran esfuerzo cognitivo, la mayoría de las actividades están diseñadas para trabajarse colaborativamente, ya sea en grupos pequeños o en parejas, pues este tipo de agrupamiento promueve una adquisición de la lengua más eficaz (McDonough et al., 2013, Parte III), y la

⁵⁴ “los *idioms* que contienen aspectos culturales deben enseñarse de manera comparativa”

posibilidad de que las tareas sean llevadas a cabo con mayor facilidad. A continuación, se exponen las actividades que conforman la propuesta didáctica de esta investigación.

4.2.1. Presentación

La presentación o input de la propuesta de actividades consiste en activar y reciclar el conocimiento previo que los alumnos tengan sobre este tipo de léxico, es decir, “create opportunities in the classroom for students to practise what they have learnt”⁵⁵ (Gairns y Redman, 1986, p. 93). Esto se hará a través de una lluvia de ideas y la categorización de las partes del cuerpo en (1) cabeza y rostro, (2) extremidades y (3) órganos.

⁵⁵ “crear oportunidades en el salón para que los estudiantes practiquen lo que han aprendido”

Tabla 4.2*Ficha pedagógica para la fase de presentación*

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTO PREVIO
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Partes del cuerpo
Objetivo gramatical: Emplear formas sustantivas contextualizadas en los <i>idioms</i> para la comprensión de las unidades fraseológicas somáticas.
Objetivo funcional: Categorizar el léxico de partes del cuerpo en tres esferas (extremidades, cabeza y rostro y órganos)
Destreza: Clasificación del léxico
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Individual y parejas
PRESENTACIÓN
<p>Breve descripción:</p> <p>Se preguntará a los alumnos que, individualmente, recuerden y escriban en su cuaderno el vocabulario que nombre a las partes del cuerpo. Más tarde, los alumnos trabajarán en parejas para comparar sus listas y complementarlas. Al finalizar esta etapa, se les mostrará dos carteles: uno del rostro y otro de cuerpo completo.</p> <p>A continuación, los alumnos deberán pasar al pizarrón para localizar las partes del cuerpo y asignarles su nombre, esto con la finalidad de visualizarlas y localizarlas correctamente en las imágenes.</p> <p>Para terminar, se les preguntará las posibles formas en que pueden clasificar las partes del cuerpo y se les indicará que la clasificación que se empleará durante la clase será (1) cabeza y rostro, (2) extremidades y (3) órganos.</p>
Material de apoyo: Carteles de partes del cuerpo y del rostro (ver anexo B y C)
Duración de la actividad en clase: 20 minutos

4.2.2. Práctica o Almacenamiento

En los siguientes párrafos se enlistan las actividades que conforman la propuesta didáctica, en especial, aquellas que fomentan la práctica con los *idioms* del corpus. Se trata de actividades de práctica con las que se pretende que los alumnos reconozcan los *idioms* de los tres estratos y comprendan su significado.

4.2.2.1. Actividades para *Idioms* del Estrato 1. En el *Capítulo 1* se hizo hincapié en la coincidencia que existe en cuanto a expresiones que incluyen partes del cuerpo entre diversas lenguas como consecuencia de que experimentar el mundo a través de éste permite que los seres humanos interactúen con el entorno de modo similar, aun cuando se trata de comunidades de habla diferentes. Es particularmente en el estrato 1 —el cual involucra aquellos significados que están directamente relacionados con los esquemas de conocimiento contruidos a partir de los sentidos— donde se encuentra esta característica, pues hay una considerable semejanza entre las unidades fraseológicas en inglés y en español (ver Tabla 4.3).

Tabla 4.3

Unidades fraseológicas somáticas del primer estrato con su correspondencia en español

Inglés	Español
<i>Have someone's hands tied</i>	Atar las manos
<i>Give a hand</i>	Dar una mano
<i>Wash your hands off something</i>	Lavarse las manos de algo
<i>Not lift a finger</i>	No levantar un dedo
<i>Keep your head above water</i>	Llegar el agua al cuello
<i>Go to your head</i>	Subírsele algo a la cabeza
<i>Have your head in the clouds</i>	Estar en las nubes
<i>Lose your head</i>	Perder la cabeza
<i>Be all ears</i>	Ser todo oídos
<i>Turn a blind eye</i>	Hacerse de la vista gorda
<i>Have an eye for</i>	Tener (buen) ojo
<i>Make eyes at someone</i>	Echarle el ojo

<i>Open someone's eyes</i>	Abrir los ojos a alguien
<i>Raise your eyebrows</i>	Enarcar las cejas
<i>Keep your nose out of something</i>	No meter las narices en algo
<i>Stick your nose into</i>	Meter las narices en algo
<i>Shoot your mouth off</i>	Soltar la lengua
<i>Bite your lip</i>	Morderse los labios
<i>Take something to heart</i>	Tomar a pecho
<i>Break someone's heart</i>	Romperle el corazón a alguien
<i>Get on someone's nerves</i>	Poner los nervios de punta
<i>Have something in mind</i>	Tener algo en mente
<i>Bring a lump to the throat</i>	Tener un nudo en la garganta
<i>Turn someone's stomach</i>	Revolver el estómago

Retomando uno de los fundamentos de la teoría cognitiva, se diseñó una primera actividad para este estrato cuya esencia es que los humanos ordenamos y categorizamos el conocimiento a través de marcos de referencia mentales también llamados *schemas* (Flanigan, 2015, p. 8). De esta forma, se propone una serie de diagramas, organizados por *idioms* —cuyo elemento faltante es la misma parte del cuerpo para todas las unidades que conforman el diagrama— que los alumnos deben completar, tarea inspirada en la idea de Gómez (1997). Para lograr este objetivo se proporcionan claves de colores que funcionan como guías en caso de que los alumnos no identifiquen las expresiones; además la organización de los diagramas se dividió en función de extremidades (naranja), rostro y cabeza (azul) y órganos (verde). Cabe recordar que las unidades léxicas que conforman este primer nivel son las que cuentan con mayor parecido entre inglés y español, por lo que se espera que los alumnos relacionen las partes del cuerpo con las expresiones de manera relativamente fácil.

Tales correspondencias casi idénticas permiten que se puedan desarrollar actividades en las cuales proveer una pista del significado de los *idioms* en inglés desencadena una analogía con su lengua materna. Aspecto que es aprovechado también en la actividad dos en

donde se proporciona una oración que contiene el *idiom* en inglés, el cual se encuentra en negritas para destacarlo y llamar la atención. El hecho de presentar las unidades léxicas en contexto, como lo es una oración, es útil porque de esta manera se genera “su comprensión mediante claves contextuales (frase, texto)” (Gómez, 1997, p. 77) y su uso se justifica sobre todo en la enseñanza de *idioms* los cuales “are easier to understand if given contextual support”⁵⁶ (Infante-Frómeta et al., 2017, p. 204). Otro rasgo central en los *idioms* es su estructura —que, si bien no es el objeto de estudio de esta investigación, conviene resaltarla para favorecer su reconocimiento.

El último paso de esta serie de actividades emplea la traducción con propósitos pedagógicos puesto que es en este estrato donde se ve con mayor claridad las coincidencias casi idénticas en ambas lenguas, tanto en el significado como en la forma; por lo tanto, lo que se busca es maximizar las transferencias interlingüísticas positivas, es decir, “transfer from L1 to the target language can obviously speed up the learning process (when shared features are concerned)”⁵⁷ (Boers y Demecheleer, 2001, p. 258).

Así, la característica principal de los *idioms* que conforman este primer grupo de unidades léxicas es que la mayoría de ellas contiene la misma parte del cuerpo en ambas lenguas e incluso presentan una estructura sintagmática semejante, como se aprecia en *not lift a finger* (no levantar un dedo) o en *be all ears* (ser todo oídos) y por ello para este estrato no se plantea el uso de imágenes.

Finalmente, vale la pena recordar el modelo de Liontas (2015) del que se habló en el capítulo uno, el cual localiza a los *idioms* en un continuo dependiendo del grado de similitud

⁵⁶ “son más fáciles de entender si se proveen apoyos contextuales”

⁵⁷ “transferencias de la L1 a la lengua meta aceleran evidentemente el proceso de aprendizaje (cuando existen rasgos compartidos)”

que tengan las unidades en inglés y en español. Como se recordará, todos los ítems del estrato uno pertenecen al “nivel léxico” el cual se caracteriza por tener una correspondencia total con la imagen que encienden en la mente de los hablantes, como con su estructura. No obstante, también hay ejemplos que no cumplen con tal particularidad como *keep your head above water* (llegar el agua al cuello), *have your head in the clouds* (estar en las nubes), *turn a blinde eye* (hacerse de la vista gorda) y *take someting to heart* (tomar a pecho) y que, sin embargo, las imágenes que inspiran en ambas lenguas son muy parecidas y por ello forman parte de este grupo.

Tabla 4.4*Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato uno, primera actividad*

ESTRATO 1. PRIMERA ACTIVIDAD: COMPLETAR <i>IDIOMS</i>
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas pertenecientes al estrato uno
Objetivo gramatical: Identificar el sustantivo que refiere a la parte del cuerpo que se ha omitido en los <i>idioms</i> para completar la unidad fraseológica somática.
Objetivo funcional: Establecer relaciones significativas entre las partes del cuerpo y los <i>idioms</i> en inglés en los que aparecen.
Destreza: Habilidades de inferencia
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Individual y en parejas
PRESENTACIÓN
Breve descripción: Los alumnos escribirán la palabra faltante (partes del cuerpo) de los <i>idioms</i> en cada uno de los diagramas que se presentan. Enseguida, trabajarán en parejas para comparar y complementar los diagramas que no hayan podido resolver de manera individual. Para facilitar esta tarea se han organizado los <i>idioms</i> por las partes del cuerpo que contienen: extremidades (naranja), rostro y cabeza (azul) y órganos (verde).
Material de apoyo: Copias (ver anexo D y O)
Duración de la actividad en clase: 30 minutos

Tabla 4.5*Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato uno, segunda actividad*

ESTRATO 1. SEGUNDA ACTIVIDAD: ENFOQUE EN LA FORMA
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas pertenecientes al estrato uno
Objetivo gramatical: Identificar la estructura sintáctica de los <i>idioms</i> para establecer y proponer su equivalente en español.
Objetivo funcional: Relacionar el conocimiento fraseológico que poseen los estudiantes en español con su equivalente en inglés.
Destreza: Identificación de <i>idioms</i> y relación del conocimiento idiomático entre la lengua materna con la extranjera.
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Individual y parejas o grupos de tres
PRESENTACIÓN
<p>Breve descripción:</p> <p>En esta actividad se proporciona una oración que contiene el <i>idiom</i> en inglés (en negritas). Esta actividad está más enfocada en la estructura de las unidades fraseológicas, pues se espera que los alumnos, además de saber su significado, identifiquen también los elementos que los conforman. Así, una vez leída la oración, los estudiantes deben reconocer la forma sin conjugar de la expresión y relacionarla con la oración previamente proporcionada, actividad que se llevará a cabo de manera individual. Una vez que los alumnos terminen, compararan sus respuestas con otro compañero.</p> <p>Por último, y después de haber conformado parejas o grupos de tres, se les solicita a los estudiantes que presenten una expresión equivalente en español a partir de la forma no conjugada.</p> <p>Cabe destacar que el uso del diccionario no estará permitido.</p>
Material de apoyo: Copias (ver anexo E y O)
Duración de la actividad en clase: 60 minutos

4.2.2.2. Actividades para *Idioms* del Estrato 2. En este grupo de *idioms* se encuentran las expresiones cuyo significado pertenece al segundo estrato de la propuesta de Luis Fernando Lara, a saber, aquellas unidades léxicas que expresan los estereotipos típicos de una sociedad, lo que implica que el grado de dificultad para reconocerlas es más elevado que en la serie anterior. En el *Capítulo 2* se habló sobre los estereotipos, en este punto cabría destacar la definición que Hudson (citado en Cassany et al., 1994) presenta para así recordar en qué radica esta complejidad, para él se trata de “valores que provocan juicios sobre la lengua, determinados por valores extralingüísticos, que son generalmente de carácter social” (p. 477), aspecto del que se hablará en la segunda actividad del estrato dos.

Ahora bien, si se toma como base que todos los seres humanos contamos con conocimientos previos, entonces es posible establecer relaciones entre lo ya sabido y lo desconocido. Considerando como premisa esta idea cuyo origen es la teoría cognitiva y posteriormente la constructivista (abordadas en el *Capítulo 1*) se diseñó una actividad inspirada en el artículo *Aprender y enseñar léxico* de Higuera (1996) específicamente en las “actividades que enseñen frases hechas a partir de unidades léxicas ya conocidas” (pp. 122–123). En esta actividad, en primera instancia se expone el significado denotativo de una palabra, en este caso las partes del cuerpo, para después extrapolar tales definiciones al contexto de los *idioms* en donde las partes del cuerpo dejan de ser elementos aislados y en su lugar se fusionan en unidades fraseológicas cuyos componentes pertenecen a un todo semántico.

Una vez que se establece el significado de las partes del cuerpo, se les solicita a los aprendientes que elijan, entre dos opciones, el significado que corresponde a los diez *idioms* que conforman el estrato dos. Es necesario recalcar que las opciones que no corresponden al significado de las unidades fraseológicas del corpus contienen la misma parte del cuerpo, por

ejemplo, para *cost an arm and a leg* una de las definiciones alternativas es la de la unidad fraseológica *a shot in the arm*. En la Tabla 4.6 se presentan los *idioms* alternativos para cada uno de los ítems del corpus perteneciente a este estrato:

Tabla 4.6

Idioms alternativos para la primera actividad del estrato dos

Esfera	Parte del cuerpo	Estrato dos: <i>Idiom</i> del corpus	<i>Idiom</i> alternativo
Extremidades	Arm	<i>Cost an arm and a leg</i>	<i>A shot in the arm</i>
		<i>Keep someone at arm's length</i>	<i>Twist someone's arm</i>
	Leg	<i>Pull someone's leg</i>	<i>Be on your last legs</i>
	Foot	<i>Put your foot in it</i>	<i>Have one foot in the grave</i>
	Finger	<i>Cross your fingers</i>	<i>Have sticky fingers</i>
	Thumb	<i>Give thumbs up</i>	<i>Stand/ stick out like a sore thumb</i>
Rostro y cabeza	Nose	<i>Turn your nose up at</i>	<i>Keep your nose clean</i>
	Mouth	<i>Be all mouth</i>	<i>Live (from) hand to mouth</i>
		<i>Have a big mouth</i>	<i>Be down in the mouth</i>
Órganos	Heart	<i>Wear your heart in your sleeve</i>	<i>Have a place in someone's heart</i>

Los objetivos de esta actividad son dos: primeramente, vincular el conocimiento previo con el nuevo ya que “Recycling means that something that has been introduced is then learned in connection with something else, so that it is both ‘reused’ and learned in more depth”⁵⁸ (Graves, 2002, p. 164); en segundo lugar, cerciorarse de que el significado de los *idioms* quede claro a través de una actividad en donde además se ponen en juego habilidades de inferencia, pues si el alumno desconoce la unidad léxica puede emplear estrategias que

⁵⁸ “Reciclar quiere decir que algo que ha sido presentado previamente es aprendido en relación con algo más de tal forma que se ‘reúsa’ y se aprende con mayor profundidad simultáneamente”

impliquen “la selección de la información importante o el descarte de la información innecesaria” (Strohschen, 2016, p. 55).

Por otra parte, y conforme a la característica de juicios de valor que implican los *idioms* del segundo estrato, en la segunda actividad no sólo se presentarán las expresiones en contexto (oraciones) junto con su forma no conjugada (como se hizo en el estrato uno), sino que también se mostrarán las imágenes que retratan las palabras claves que aparecen en los *idioms* correspondientes en español.

Con respecto a las imágenes vale la pena destacar la importancia de seleccionar ilustraciones suficientemente claras y libres de otros elementos que podrían distraer la atención de lo que realmente se quiere poner de relieve, baste como muestra la imagen del ojo y de la cara donde se busca que los alumnos propongan la expresión “costar un ojo de la cara” correspondiente al *idiom cost an arm and a leg*. El objetivo de las imágenes es que sea una “ayuda para la comprensión y el aprendizaje del léxico” (Cassany et al., 1994, p. 387), de esta manera se busca que funcionen como un catalizador que active el nombre que corresponde a las figuras, las cuales están incluidas en las unidades fraseológicas en español, para finalmente desencadenar que los alumnos recuerden ese conocimiento fraseológico en su lengua materna.

Incluir imágenes para presentar el significado de unidades fraseológicas es especialmente útil para facilitar su visualización mental, por si fuera poco “When learners image to-be-learned material, the possibility for later recall is much greater than if they only make verbal links”⁵⁹ (Schmidt y McCarthy, 1997, p. 244). Como ya se ha mencionado, muchos de los *idioms* son de naturaleza metafórica y, aunque las metáforas son un

⁵⁹ “Cuando los estudiantes imaginan material que va a ser aprendido las posibilidades para recordarlos más tarde es mucho mayor que si sólo se establecen asociaciones verbales”

mecanismo que permite la abstracción y la complejidad del pensamiento, también pueden ocasionar confusión, así como mayor complejidad de comprensión; de allí que se hayan empleado imágenes que indican los elementos que están presentes en las expresiones en español y que sirven como puentes en el proceso de enriquecimiento léxico y cultural a través de su comparación y contraste.

Finalmente, para guiar de mejor manera y asegurar que los alumnos efectivamente asocien las unidades en inglés con el *idiom* en su lengua materna, se ha proporcionado también la primera palabra que forma parte de la unidad fraseológica en español, la cual es en la mayoría de los casos un verbo; al respecto, Schmidt y McCarthy (1997) comentan que esta ayuda contextual “may be especially useful to students with higher proficiency, in combination with explicit instruction, or when learning highly complex words”⁶⁰ (p. 238-239).

⁶⁰ “puede ser particularmente útil para estudiantes con un dominio mayor de la lengua, esto en conjunto con instrucción explícita o cuando se aprenden palabras particularmente complejas”

Tabla 4.7*Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato dos, primera actividad*

ESTRATO 2. PRIMERA ACTIVIDAD: OPCIÓN MÚLTIPLE
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas pertenecientes al estrato dos
Objetivo gramatical: Identificar sustantivos que refieren partes del cuerpo en los <i>idioms</i> de este estrato significativo.
Objetivo funcional: Acceder al significado metafórico del <i>idiom</i> a través del significado literal.
Destreza: -Habilidades de inferencia -Transferencia del conocimiento concreto a un plano abstracto
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Individual
PRESENTACIÓN
Breve descripción: A través de seleccionar la opción correcta en una actividad de incisos, los alumnos deberán elegir el significado de cada uno de los <i>idioms</i> que pertenecen a este estrato. Hay que tener en cuenta que se parte de lo familiar (el significado denotativo de las partes del cuerpo) para llevar ese conocimiento a una esfera metafórica, el campo de las unidades fraseológicas.
Material de apoyo: Copias (ver anexo F y O)
Duración de la actividad en clase: 30 minutos

Tabla 4.8*Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato dos, segunda actividad*

ESTRATO 2. SEGUNDA ACTIVIDAD: EQUIVALENCIAS EN ESPAÑOL
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas pertenecientes al estrato dos
Objetivo gramatical: -Identificar los sustantivos clave que aparecen en forma de imágenes, para formular a partir de ellas un equivalente de unidad fraseológica somática en español.
Objetivo funcional: Relacionar el conocimiento idiomático en español e inglés para mostrar que las unidades fraseológicas somáticas de este estrato presentan correspondencias similares, pero no idénticas.
Destreza: Uso del conocimiento idiomático en la lengua materna
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Parejas
PRESENTACIÓN
<p>Breve descripción:</p> <p>Se presentará una tabla que incluye los <i>idioms</i> del estrato dos. En la primera columna se encuentra una oración que contiene un <i>idiom</i>, en la columna dos se facilita la unidad fraseológica sin conjugar.</p> <p>La tercera y cuarta columna están encaminadas a que los alumnos proporcionen el equivalente en su lengua materna. Esto se hará proporcionándoles las imágenes de las palabras claves que aparecen en la unidad fraseológica en español. Como guía, se les facilita la primera palabra del <i>idiom</i>, que regularmente es un verbo, para que los alumnos la completen. Los alumnos trabajarán en parejas para resolver esta actividad.</p>
Material de apoyo: Copias (ver anexo G y O)
Duración de la actividad en clase: 30 minutos

4.2.2.3. Actividades para *Idioms* del Estrato 3. Los *idioms* que pertenecen a este estrato de construcción del significado son aquellos que pueden resultar más complejos de descifrar para los hispanohablantes puesto que, aunque tienen un equivalente en español, tanto la forma como la imagen que evocan es considerablemente diferente en inglés; concretamente, “conventions differ across cultures, so that straightforward images in one culture need not be self-evident in another”⁶¹ (Boers y Demecheleer, 2001, p. 256). Es por esta razón —además de que en la mayoría de los casos las partes del cuerpo incluidas en las unidades en inglés no concuerdan con las que aparecen en español— que el enfoque de las actividades propuestas para este estrato se basará en los conceptos y las emociones que unen a las expresiones en ambas lenguas y no en las partes del cuerpo.

Dentro de los ocho *idioms* que conforman este grupo (ver Tablas 4.9 y 4.10), existen dos subtipos, por un lado, aquel donde lo que confluye son las emociones (dos unidades léxicas) y por el otro, aquellos cuyo punto en común es un concepto o campo conceptual (seis unidades léxicas), estos últimos se refieren a lo “que permite analizar y relacionar entre sí las competencias [y experiencias] formadas progresivamente” (Vergnaud, 2013, p. 147). Quizá la analogía que hace Flanigan (2015) resulte útil para comprender el funcionamiento de nuestro cerebro al acomodar el conocimiento en la mente y organizarlo en campos conceptuales: “think of schemas as mental folders in which we organize information”⁶² (p. 8). Como resultado, identificar aspectos en donde convergen las dos lenguas requiere ir más allá de lo aparente, en este caso trascender los significantes, para establecer vínculos profundos de significado interlingüístico.

⁶¹ “las convenciones difieren entre culturas de tal forma que imágenes que son claras para una cultura no son necesariamente obvias para otra”

⁶² “pensemos en esquemas como carpetas mentales en donde organizamos la información”

Tabla 4.9

Definición de los conceptos para los seis idioms que pertenecen al estrato tres, así como su equivalente en español

Inglés	Campo conceptual	Definición (DEM y Oxford)	Español
<i>Have a finger in every pie</i>	Chisme	Noticia o informe que se hace circular, bien sea verdadero o falso, sobre una persona, que puede enemistarla con otra o confundir a quienes lo reciben	Con un ojo al gato y el otro al garabato
	<i>Gossip</i>	<i>Casual or unconstrained conversation or reports about other people, typically involving details that are not confirmed as being true.</i>	
<i>Bang people's heads together</i>	Llamada de atención	Regaño.	Jalar las orejas
	<i>Wake-up call</i>	<i>A thing that alerts people to an unsatisfactory situation and prompts them to remedy it.</i>	
<i>Do something standing on your head</i>	Facilidad	Cualidad de ser algo sencillo, de representar poco trabajo el hacerlo o conseguirlo.	Con la mano en la cintura
	<i>Easiness</i>	<i>Achieved without great effort; presenting few difficulties.</i>	
<i>Stick your neck out</i>	Atrevimiento	Determinación con que alguien realiza cierta acción a pesar del riesgo que conlleva	No tener pelos en la lengua
	<i>Daring</i>	<i>Adventurous courage.</i>	
<i>Pull the wool over someone's eyes</i>	Engaño	Acto de engañar a alguien o de engañarse.	Calentarle la cabeza
	<i>Deception</i>	<i>The action of deceiving someone.</i>	
<i>Keep your nose to the grindstone</i>	Empeño	Esfuerzo, constancia y cuidado para conseguir algo.	Quemarse las pestañas
	<i>Effort</i>	<i>A vigorous or determined attempt.</i>	

Tabla 4.10

Definición de los conceptos para los seis idioms que pertenecen al estrato tres, así como su equivalente en español

Inglés	Emociones	Definición (DEM y Oxford)	Español
<i>Cut off your nose to spite your face</i>	Saña	Dureza insistente, rencorosa y furiosa con que se causa daño a alguien.	Salir el tiro por la culata
	<i>Ill-will</i>	<i>Animosity or bitterness.</i>	
<i>Have your heart in your mouth</i>	Angustia	Estado emocional de temor, incertidumbre, sufrimiento, etc. acompañado de una sensación constante de amenaza, de calamidad o fracaso inminente.	Andar con el Jesús en la boca
	<i>Angst</i>	<i>A feeling of deep anxiety or dread, typically an unfocused one about the human condition or the state of the world in general.</i>	

El objetivo de la primera actividad, en donde se deben relacionar conceptos o emociones con los elementos que conforman ocho diagramas de Venn (ver tabla 4.11 y anexo H), es que, una vez proporcionados los componentes de significado más sustanciales, los alumnos identifiquen de qué significante se trata. Al finalizar esta primera parte de la actividad se espera que los estudiantes tengan claridad sobre los semas que caracterizan a cada uno de los conceptos o emociones, pues más tarde éstos serán fundamentales para advertir la coincidencia semántica entre las unidades fraseológicas en inglés y en español. Así, lo que se plantea es desarrollar un pensamiento productivo, en palabras de Wertheimer, “captar los rasgos estructurales de la situación más allá de los elementos que la componen” (citado en Pozo, 1989, p. 172), los cuales en este trabajo serán los rasgos de significado que diferencian y hacen únicos tanto a los conceptos como a las emociones.

La siguiente fase de la actividad (ver tabla 4.12 y anexo I) consiste en relacionar imágenes —que ilustran de manera literal las unidades fraseológicas— a cada uno de los conceptos y emociones que se trabajaron en la sección anterior; en total a cada concepto o emoción corresponden dos imágenes: una que representa el *idiom* en inglés y otra que muestra el *idiom* en español. En esta parte de la actividad se requiere que los alumnos empleen estrategias de inferencia, definida como la capacidad de interpretación de mensajes implícitos que requiere además conocimiento previo (Luna et al., 2005), con la finalidad de desentrañar la unidad léxica que corresponde al concepto o emoción.

Es en este momento cuando los estudiantes notarán de manera más evidente la interacción que entra en juego entre los componentes del significado del concepto o emoción, la imagen que producen en la mente de los anglófonos e hispanohablantes y el nombre que les ha sido asignado por las dos comunidades de habla. La importancia de que se lleve a cabo este proceso yace en que “Todas las propuestas didácticas sobre el proceso de aprendizaje del léxico hacen hincapié en la necesidad de asociar y crear redes significativas entre las unidades léxicas y no presentarlas de forma aislada” (Santamaría, 2006, p. 41); y con mayor razón en unidades que pertenecen a un estrato donde la cultura es clave para su comprensión.

El conocimiento previo del que disponen los hispanohablantes (el cual es un elemento que forma parte de las estrategias de inferencia) es el de las expresiones coloquiales en su lengua materna que servirá de herramienta para asociar los *idioms* con sus respectivas imágenes. Por otra parte, las imágenes que representan su contraparte en inglés deberán ser inferidas mediante las unidades de significado que se establecieron en la actividad uno.

Vale la pena decir que la inferencia puede ser “inductiva” o “deductiva”; la primera se pone en práctica cuando se “encuentran semejanzas y diferencias entre objetos y eventos específicos hasta llegar a generalizaciones que [se] someten a prueba aplicándolas a

experiencias nuevas” (Schunk, 2012, p. 313), algunos ejemplos de tareas inductivas son “problemas de clasificación, conceptos y analogías” (Schunk, 2012, p. 313); la segunda se da cuando se parte de “conceptos generales (premisas) a casos específicos (conclusiones) para determinar si estos últimos se derivan de los primeros” (Schunk, 2012, p. 313). En este caso el tipo de inferencia que se utilizará para resolver la actividad es la inductiva, pues el significado de las unidades léxicas se va construyendo a partir de los semas más salientes de los conceptos y emociones para después ligarlos a las expresiones en la lengua materna y la lengua extranjera.

A propósito de la inferencia, el Consejo de Europa (2002) señala que los usuarios con nivel B1 llevan a cabo este tipo de procesos, ya sea de forma oral o escrita, identificando “por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad” (p. 74); por lo tanto, se espera que los alumnos que cursan PG7 hagan uso de las estrategias y habilidades que ya poseen en esta etapa de su aprendizaje para inferir el significado de las unidades fraseológicas.

La tercera fase para practicar los *idioms* del tercer estrato se enfoca en identificar su forma (ver tabla 4.13 y anexo J). Esta fase se compone de dos secciones: en la sección (a) los alumnos deben hacer una relación de columnas en donde el objetivo es reconocer la forma completa de los *idioms*, mientras que en la sección (b) se pone énfasis en la comprensión de los *idioms* mediante el contraste de éstos en inglés y su contraparte en español. Aquí los alumnos no sólo harán uso del conocimiento fraseológico en su lengua materna, sino que también lo relacionarán con las expresiones que han aprendido en la serie de actividades anteriores.

Por último, se les pide a los alumnos que clasifiquen los ocho *idioms* que se han trabajado en las actividades anteriores ya sea en la categoría de “emociones” o en la de

“conceptos” (ver tabla 4.14 y anexo K). Es importante mencionar que hasta este momento se han manejado las dos palabras en las actividades, pero es en este punto cuando se explicará qué son y qué *idioms* los ejemplifican (ver anexo K).

A esta altura es innegable que la propuesta de esta investigación es promover que los alumnos se percaten de la existencia de un léxico que les permite expresarse de forma más precisa y que además dicho léxico existe no sólo en su lengua materna, sino también en la lengua que están aprendiendo. Hay que poner énfasis en que el enfoque bilingüe o contrastivo es una herramienta útil en la enseñanza de léxico, pero adquiere mayor relevancia en el tercer estrato de construcción de significado donde los *idioms* están impregnados de aspectos culturales (Infante-Frómata et al., 2017).

Tabla 4.11*Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, primera actividad*

ESTRATO 3. PRIMERA ACTIVIDAD: CAMPOS CONCEPTUALES Y EMOCIONES
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas del tercer estrato
Objetivo gramatical: Identificar los sustantivos abstractos que refieren emociones y conceptos para, posteriormente, establecer los componentes de significado (semas) de cada unidad de denominación.
Objetivo funcional: Distinguir los semas que caracterizan a conceptos y emociones para identificar los rasgos que diferencian unos de otros.
Destreza: Capacidad de asociar conceptos y emociones con otras palabras que forman parte de su significado.
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Parejas
PRESENTACIÓN
Breve descripción: Los alumnos trabajarán en parejas para asignar un concepto o emoción a cada uno de los diagramas de Venn, poniendo especial atención a las palabras que se les han proporcionado. Cuando hayan terminado esta actividad, compararán sus respuestas con otra pareja. El profesor solicitará sus respuestas, en caso de que no sean correctas, dará pistas para guiar a los alumnos a que lleguen a los resultados esperados. Es sumamente importante que el profesor se asegure de que los alumnos comprenden en su totalidad el significado de los conceptos y emociones, puesto que esta actividad es la base para que los estudiantes descubran las equivalencias en su lengua materna.
Material de apoyo: Copias (ver anexo H y O)
Duración de la actividad en clase: 30 minutos

Tabla 4.12

Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, segunda actividad

ESTRATO 3. SEGUNDA ACTIVIDAD: RELACIÓN DE CAMPOS CONCEPTUALES Y EMOCIONES CON IMÁGENES
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas del tercer estrato
Objetivo gramatical: Relacionar imágenes prototípicas con conceptos y emociones para establecer vínculos de significado.
Objetivo funcional: Establecer relaciones entre los dos componentes metafóricos de los <i>idioms</i> del tercer estrato de significado—dominio origen, lo concreto (imágenes); y dominio destino, lo abstracto (conceptos y emociones) en español y en inglés.
Destreza: Asociación de imágenes con conceptos y emociones
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Grupos pequeños
PRESENTACIÓN
<p>Breve descripción:</p> <p>Una vez identificados los significados de los conceptos y las emociones, los alumnos los relacionarán con imágenes que ilustran literalmente los <i>idioms</i> en ambas lenguas (en la parte izquierda en inglés y en la derecha en español); esta actividad se llevará a cabo en equipos de tres o cuatro personas. Enseguida, compararán sus respuestas con otros grupos para verificar si son similares o diferentes.</p> <p>Para finalizar, el profesor revisará las respuestas con el grupo; también corregirá los errores y aclarará las dudas.</p>
Material de apoyo: Copias (ver anexo I y O)
Duración de la actividad en clase: 40 minutos

Tabla 4.13*Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, tercera actividad*

ESTRATO 3. TERCERA ACTIVIDAD: (a) RELACIÓN DE COLUMNAS, (b) DESCUBRIMIENTO DE EQUIVALENCIAS Y (c) <i>IDIOMS</i> EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas del tercer estrato
Objetivo gramatical: Determinar la estructura sintáctica de los <i>idioms</i> en inglés para, posteriormente, proponer unidades léxicas equivalentes en español.
Objetivo funcional: Aplicar el conocimiento idiomático de la lengua materna para, a partir del inglés, formular unidades fraseológicas equivalentes en español.
Destreza: Habilidades de inferencia
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Individual, grupos pequeños, clase
PRESENTACIÓN
Breve descripción: (a) Una vez que se relacionaron correctamente las imágenes con los conceptos y las emociones, los estudiantes tendrán que asociar las dos partes de las unidades fraseológicas en inglés. Esta actividad se realizará individualmente ya que las actividades previas han servido como estímulo para que los alumnos identifiquen las dos partes que conforman los <i>idioms</i> . El profesor revisará las respuestas con el grupo. (b) En grupos de tres a cuatro personas, los alumnos discutirán y llegarán a un acuerdo sobre la unidad fraseológica que corresponde a cada <i>idiom</i> en español. En mesa redonda, el profesor y los alumnos discutirán las equivalencias que cada grupo eligió. En caso de que sus propuestas difieran considerablemente de lo esperado, el profesor guiará la discusión para llegar a las unidades fraseológicas equivalentes en español. (c) Finalmente, los alumnos relacionarán las unidades fraseológicas en inglés y en español con las imágenes de la actividad 2, escribiéndolas en el lugar correspondiente.
Material de apoyo: Copias (ver anexo J y O)
Duración de la actividad en clase: (a) 10 minutos; (b) 50 minutos; (c) 20 minutos En total 1 hora 20 minutos

Tabla 4.14

Ficha pedagógica para la fase de práctica del estrato tres, cuarta actividad

ESTRATO 3. CUARTA ACTIVIDAD: CLASIFICACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN CONCEPTOS O EMOCIONES
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Unidades fraseológicas somáticas del tercer estrato
Objetivo gramatical: Establecer las relaciones de forma y función a partir del conocimiento de las unidades fraseológicas somáticas.
Objetivo funcional: Consolidar el significado de las unidades de este estrato mediante la categorización de las mismas en conceptos o emociones.
Destreza: Habilidades de categorización
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Individual
PRESENTACIÓN
Breve descripción: Individualmente, los alumnos clasificarán las ocho unidades fraseológicas en emociones o en conceptos (en inglés y su equivalente en español). El profesor verificará con el grupo que las respuestas sean correctas.
Material de apoyo: Copias (ver anexo K y O)
Duración de la actividad en clase: 20 minutos

4.2.3. Consolidación

Las actividades de consolidación permiten verificar que el contenido de la lección se haya comprendido lo mejor posible, sobre todo el significado de las unidades fraseológicas somáticas, así como también que los alumnos sepan reconocer su forma. Por esta razón, la última parte de la secuencia didáctica será que los alumnos relacionen en primera instancia las dos partes de los *idioms* para que después unan la unidad léxica completa con una definición concisa, que a veces es una palabra, que puede actuar como sinónimo (ver anexo L). Al respecto, McDowell (citado en Cassany et al., 1994) señala la importancia que conlleva la asociación de unidades léxicas nuevas (*idioms*) con sinónimos ya que constituye una estrategia significativa para adquirirlas y consolidarlas en el léxico del alumno.

Hay que destacar que, para esta etapa de la propuesta, los *idioms* ya no están organizados por estrato, sino por las tres esferas que se indicaron en la sección de presentación de léxico (extremidades, cabeza y rostro, y órganos) debido a que lo que se pretende en esta fase es que los alumnos refuercen su conocimiento de las unidades fraseológicas somáticas.

La razón de escoger este tipo de actividad en la última etapa de la secuencia didáctica radica en la idea que pone de manifiesto Higuera (1996) sobre el hecho de que saber una unidad léxica implica un número de elementos, entre ellos conocer las relaciones paradigmáticas que establece con otras unidades, donde la sinonimia es una de las más relevantes. Si bien el término de sinonimia es conflictivo porque no existe unanimidad en cuanto a si existe sinonimia total o parcial (Otaola, 2004, Capítulo 8), en esta propuesta se considera relevante gracias a que constituye un indicador que permite identificar si los alumnos han comprendido el significado de las unidades. En cuanto a la inclusión de la imagen correspondiente a la parte del cuerpo del *idiom* en cada una de las tablas, esto se hizo

porque las figuras funcionan como un elemento que contribuye a que el conocimiento léxico sea recordado de manera más eficaz y significativa que si no se proporcionará soporte visual. La actividad concluye con la propuesta de los alumnos de oraciones que incluyan los *idioms* estudiados tanto en inglés como en español. Esto con el objetivo de que el significado y la forma de las unidades léxicas se consolide de manera más significativa en la memoria y que constituya un conocimiento que puedan reconocer en otros contextos fuera del aula.

Tabla 4.15*Ficha pedagógica para la fase de consolidación*

CONSOLIDACIÓN
Nombre del autor: Ingrid Estephani Román Mancillas
ACTIVIDAD
Nivel: B1
Tema: Partes del cuerpo
Objetivo gramatical: Distinguir las unidades fraseológicas somáticas que contienen sustantivos que refieren partes del cuerpo pertenecientes a cada una de las tres esferas (extremidades, cabeza y rostro y órganos) para consolidar esquemas de conocimiento con <i>idioms</i> .
Objetivo funcional: Elaborar equivalencias en español a partir de unidades fraseológicas somáticas en inglés para esquematizar el léxico idiomático en ambas lenguas.
Destreza: Habilidades de relación de forma y significado
Recurso TIC: No aplica
Perfil del alumno: Adultos jóvenes
Tipo de agrupamiento: Grupos de tres o cuatro
PRESENTACIÓN
<p>Breve descripción:</p> <p>El profesor asignará cierto número de unidades fraseológicas a cada grupo (los <i>idioms</i> asignados deberán ser diferentes entre cada grupo y la cantidad de ellos dependerá de la cantidad de alumnos que conforman la clase). Los alumnos resolverán la actividad colaborativamente. El profesor monitorea a los alumnos para asegurarse que contesten correctamente.</p> <p>Al terminar de relacionar las columnas, cada grupo deberá escribir oraciones en español y en inglés para cada unidad léxica.</p> <p>Todos los equipos darán una pequeña presentación en la que mencionarán el <i>idiom</i> completo, su sinónimo, y las oraciones que elaboraron en español y en inglés. El profesor debe estar muy atento a la producción de oraciones de los estudiantes, puesto que es en esta actividad donde se verá que los alumnos no sólo saben la estructura de los <i>idioms</i>, así como que entienden su significado, sino que también se pondrá de manifiesto si son capaces de emplear estas unidades léxicas en oraciones.</p>
Material de apoyo: Copias (anexo K y O)
Duración de la actividad en clase: 2 horas

Reflexiones del Capítulo 4

A lo largo de los capítulos anteriores y de este en particular se ha hecho evidente que el léxico de unidades fraseológicas constituye uno de los aspectos más profundos del conocimiento de cualquier lengua, no sólo porque el Consejo de Europa así lo indica, sino porque con él se tocan los valores, los cuales representan la manifestación cultural que atañe únicamente a los hablantes de una sociedad. A pesar de esta característica, los valores pueden ser inferidos por hablantes de otras lenguas mediante el conocimiento de *idioms*, en los que se vierte el conjunto de conductas, rituales y símbolos que diferencia a una comunidad de habla de otra.

Como consecuencia de trabajar con un vocabulario al cual es difícil acceder, desde el *Capítulo 2* se ha discutido el modelo de Lara que divide la construcción del significado en tres estratos, desde el más superficial al más interno. Esta organización por niveles ha permitido, por una parte, el acercamiento gradual a las unidades fraseológicas somáticas y, por otra, aumentar el nivel de dificultad en cuanto al grado de abstracción y de comprensión requerido. Así, en la secuencia de actividades se propuso comenzar con una activación de conocimiento previo, para después pasar a actividades que contienen *idioms* de los tres estratos. El grado de complejidad también se percibe en el número de actividades que corresponde a cada estrato, mientras que para los primeros dos estratos se diseñaron dos actividades para cada uno, el estrato tres contiene cuatro.

Por otro lado, se ha cuidado que este conjunto de actividades se inserte fácilmente en el programa del PG7 de inglés, es decir, que no obstruya ni dificulte el desarrollo del curso en cuestión de tiempo y que también se integre en un momento del contenido cuando ya se han estudiado *phrasal verbs*, con los que los *idioms* comparten ciertos rasgos, para que su

presentación resulte enriquecedora y que no represente un reto demasiado complicado ni frustrante para los alumnos.

Como se observa en los anexos, el material para las actividades fue pensado teniendo siempre en mente las características que diferencian un estrato del otro, por ejemplo, en el primer estrato no se incluyen imágenes porque los *idioms* que pertenecen a él, en cuanto a forma y parte del cuerpo que incluyen, son considerablemente similares.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas del Capítulo 4

- Boers, F. y Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), pp. 255–262.
<https://doi.org/10.1093/elt/55.3.255>
- Burton, G. (2018). *Personal Best B1+ Inter SB*. Richmond.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cambridge. (2020). *English Idioms in Use Second Edition*. Recuperado de <https://www.cambridge.es/en/catalogue/grammar-vocabulary-and-pronunciation/vocabulary/english-idioms-in-use-second-edition>
- Capel, A. y Sharp, W. (2013). *Objective Proficiency*. (2a. ed.). Cambridge University Press.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.
- Colegio de México (COLMEX). (2019). *Diccionario del Español de México*. Recuperado de <https://dem.colmex.mx/Default.aspx>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (1ª ed.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Departamento de inglés centro de enseñanza de idiomas UNAM-FES Acatlán. (2012). *Programa de Inglés*.
- Diccionario del Español de México (DEM). (2020). Filosofía. En *Diccionario del Español de México*. Recuperado el 7 de enero 2019, de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>

- Diccionario del Español de México (DEM). (2020). Valor. En *Diccionario del Español de México*. Recuperado el 7 de enero 2019, de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>
- English Profile. (2015). English Vocabulary Profile Online. Recuperado de <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>
- Flanigan, K. (2015). *Building Better Vocabulary*. The Great Courses.
- Frost, E. (2009). *Las categorías e la cultura mexicana*. (4^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Fundación UNAM. (abril de 2015). *FES Acatlán: 40 años a la vanguardia educativa*. http://www.fundacionunam.org.mx/de_la_unam/fes-acatlan-40-anos-a-la-vanguardia-educativa/
- Fundación UNAM. (diciembre de 2016). *Sabes cómo se construyó Ciudad Universitaria*. <http://www.fundacionunam.org.mx/donde-paso/sabes-como-se-construyo-ciudad-universitaria/>
- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Giersiepen, C. (1992). Un sistema contrastivo en la enseñanza de lenguas extranjeras orientado a la traducción. La importancia de la lengua materna. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 1(3), pp. 355–363. <http://hdl.handle.net/10553/5077>

- Gómez, J. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (7), pp. 69–94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178576>
- Graves, K. (2002). *Designing Language Courses. A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- Higuera, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. *Didáctica del español como lengua extranjera*, (9), 111–126. <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higuera.pdf>
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the mind*. McGraw-Hill.
- IMCO: Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Inglés para la competitividad y la movilidad social y Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Infante-Frómata, Y., Álvarez-López, M. y Milán-Martín, M. (2017). Teaching English Idioms in a Foreign Language Setting. *Santiago*, (número especial), 191–206.
<http://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2667/2420>
- Liontas, J. (2015). Straight from the Horse’s Mouth: Idiomaticity Revisited. En R. Heredia y A. Cieśllicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp. 301–340).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100>

- López, P. (03 de mayo de 2018). Licenciatura y posgrado. Más de 22 mil alumnos en Acatlán. *Gaceta digital UNAM*. <http://www.gaceta.unam.mx/20180503/mas-de-22-mil-alumnos-en-acatlan>
- Luna, E., Viguera, A. y Baez, G. (2005). *Diccionario básico de la lengua*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2010). *English Idioms in Use Advanced*. Cambridge University Press.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2017). *English Idioms in Use Intermediate*. (2a. ed.). Cambridge University Press.
- McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's guide*. (3ª ed.). Wiley-Blackwell.
- O'Dell, F. y Broadhead, A. (2014). *Objective Advanced*. (4a. ed.). Cambridge University Press.
- Otaola, C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Ediciones Académicas.
- Parodi, C. (2015). El español y su cultura en el nuevo mundo: la "indianización". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 10(2) 149–160.
<http://www.jstor.org/stable/23722476>
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Quacquarelli Symonds (QS). (2019). *QS Latin America Rankings 2019*.
<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2019>
- Santamaría, M. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Universidad de Alicante.

Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*.

Cambridge University Press.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. (6ª ed.). Pearson Education.

Strohschen, C. (2016). *El tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF de los niveles B1 y B2: Análisis y propuesta didáctica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Tesis Doctorals Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/399303>

Tanck de Estrada, D. (2011). Castellанизación y las escuelas de lengua castellana durante el siglo XVIII. En *Enciclopedia de la literatura en México*. Recuperado el 10 de enero de 2020, de <http://www.elem.mx/estgrp/datos/292>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). *UNAM en el tiempo*.

<https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Oferta académica*. México: Dirección General de Orientación y Atención Educativa. <http://oferta.unam.mx>

Vergnaud, G. (2013). ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Infancia y*

Aprendizaje. 36(2), 131-161. <https://doi.org/10.1174/021037013806196283>

Conclusiones Generales

El conocimiento del léxico representa un elemento fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua y sin embargo muchas veces su presencia en los planes de estudio de idiomas es escasa, en particular en el contexto de la lengua inglesa del CEI de la FES Acatlán. Al mismo tiempo y como se ha visto a lo largo de esta investigación, un dominio alto de la lengua consiste en el manejo global del sistema lingüístico, entre cuyos componentes el léxico es uno de los aspectos más relevantes.

De esta manera, en el léxico de una lengua el que corresponde a las unidades fraseológicas es el que está más cercano a la cultura de una comunidad de habla, pues en su estructura y la selección de elementos que las integran se refleja la idiosincrasia de un pueblo. Por esta razón, además de cuestiones de composicionalidad, idiomatidad, institucionalización y fijación, acceder a ellos cuando se aprende la lengua es complicado. De allí la necesidad de haber creado una serie de actividades dirigidas a facilitar su reconocimiento e identificación en aprendientes de nivel B1+.

El hecho de comprender unidades léxicas que normalmente se restringen a hablantes nativos aporta riqueza no sólo en términos de vocabulario sino también cultural, ya que amplía su panorama y contribuye a desarrollar el acercamiento entre culturas, pues el alumno percibe que las unidades fraseológicas no son una característica que está presente únicamente en su lengua materna, sino que también existe en la lengua extranjera, pero que además es capaz de comprenderlas.

Este concientizarse sobre la idiomatidad de las lenguas a través de unidades fraseológicas somáticas es un asunto que para llevarse a cabo requiere del apoyo y la guía del docente. Por esta razón y teniendo en cuenta que el programa de inglés no contempla la enseñanza de *idioms* —por lo que esta propuesta sería un primer acercamiento a este tipo de

léxico— se seleccionaron unidades fraseológicas somáticas con el objetivo de partir del cuerpo como elemento común entre todos los seres humanos y trasladar este conocimiento a un contexto más abstracto y metafórico de la lengua.

De manera similar, la perspectiva bilingüe de esta investigación concibe la lengua materna como un aspecto fundamental porque constituye el punto de partida para el aprendizaje de cualquier otro idioma; lejos de ser un obstáculo o interferencia, funciona como un sitio de convergencia que acorta distancias y elimina el extrañamiento que los *idioms* pueden causar entre los aprendientes.

Como respuesta a la complejidad que implica comprender unidades fraseológicas, tanto por su naturaleza metafórica como por su arraigo cultural, se decidió emplear las teorías cognitiva y constructiva, caracterizadas por generar en el aprendiente la capacidad de relacionar su conocimiento previo (*idioms* en español) con conocimiento nuevo (*idioms* en inglés) y de ver al aprendizaje como una solución de problemas. Es aquí donde el trabajo individual, pero en mayor medida, el colaborativo adquieren una gran importancia para que se genere la construcción de esquemas de conocimiento, característica que está presente en un gran número de actividades que conforman la propuesta didáctica.

Como se ha observado, el hilo conductor por el que se rige la clasificación de las unidades fraseológicas somáticas en estratos de significado y el tipo de actividades que se diseñaron es el aumento progresivo en el grado de dificultad que caracteriza a cada grupo de *idioms* y la manera en que al avanzar del estrato 1 al estrato 2 y después del estrato 2 al 3, los estudiantes se van sumergiendo más profundamente en la cultura, así como en la manera de ver el mundo de los hablantes de la lengua extranjera. Esto permite que la organización del léxico se lleve a cabo de manera gradual y orgánica. Cabe resaltar el valor que el español

tiene en esta investigación, pues constituye el punto de referencia que da paso a la comprensión y consolidación del aprendizaje de los *idioms* en inglés.

Esta investigación planteó la importancia de incluir el léxico formulaico como componente esencial del vocabulario que compone el programa de inglés en niveles intermedios ya que conocerlo hace posible la comprensión de una gama más amplia de expresiones, baste recordar que los *idioms* son unidades léxicas ampliamente usadas en una gran diversidad de registros en cualquier lengua. Además, es en los niveles intermedios de aprendizaje del idioma cuando los estudiantes se enfrentan a expresiones culturales, canciones, películas, series de televisión, que incluyen este tipo de vocabulario y el estudiarlo en el aula de clase satisface su curiosidad léxica.

Por último, las actividades sugeridas en esta investigación intentan ser una primera etapa en la enseñanza de unidades fraseológicas. Por esta razón el objetivo de la misma se limitó a desarrollar su comprensión; no obstante, sería enriquecedor que futuras investigaciones se enfocarán en plantear dinámicas que promuevan la aplicación de este conocimiento en el uso de *idioms* ya sea en el ámbito de la expresión oral o de la expresión escrita.

AneXos

Anexo A

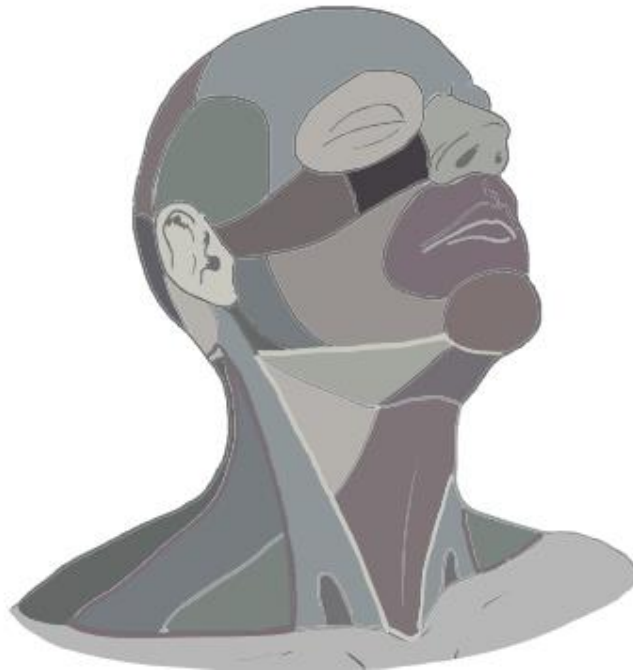
Cuestionario para los Profesores de Inglés del CEI de Niveles PG5, PG6, PG7, PG8 o PG9

A. Libro	<p>1. ¿Cuál es el libro de texto que se utiliza en este nivel?</p> <p>¿Utiliza sólo el libro de texto o también un libro de ejercicios?</p> <p>¿El libro se basa en inglés americano o inglés británico?</p>
	<p>2. ¿Qué unidades del libro se ven en este curso?</p>
B. Vocabulario que se enseña en el nivel	<p>3. ¿Qué tipo de vocabulario se revisa en este nivel (<i>palabras individuales, phrasal verbs, idioms, collocations</i>)?</p>
	<p>4. ¿Considera que el libro le da una suficiente importancia a la parte de vocabulario? ¿Por qué?</p>
	<p>5. ¿Integra vocabulario adicional en sus clases, o se ciñe a lo que indica el libro?</p>
C. Unidades fraseológicas/ <i>Idioms</i>	<p>6. ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión de unidades fraseológicas, <i>idioms</i>, en el curso por ejemplo, <i>cost an arm and a leg, break your heart, cross your fingers</i>?</p>
	<p>7. ¿Piensa que es importante enseñar este tipo de vocabulario a alumnos con un nivel intermedio (B1, B1+)? ¿Por qué?</p>
	<p>8. ¿De qué manera se podría enseñar este léxico?</p>

Anexo B. Diagrama del cuerpo⁶³



Anexo C. Diagrama del Rostro⁶⁴

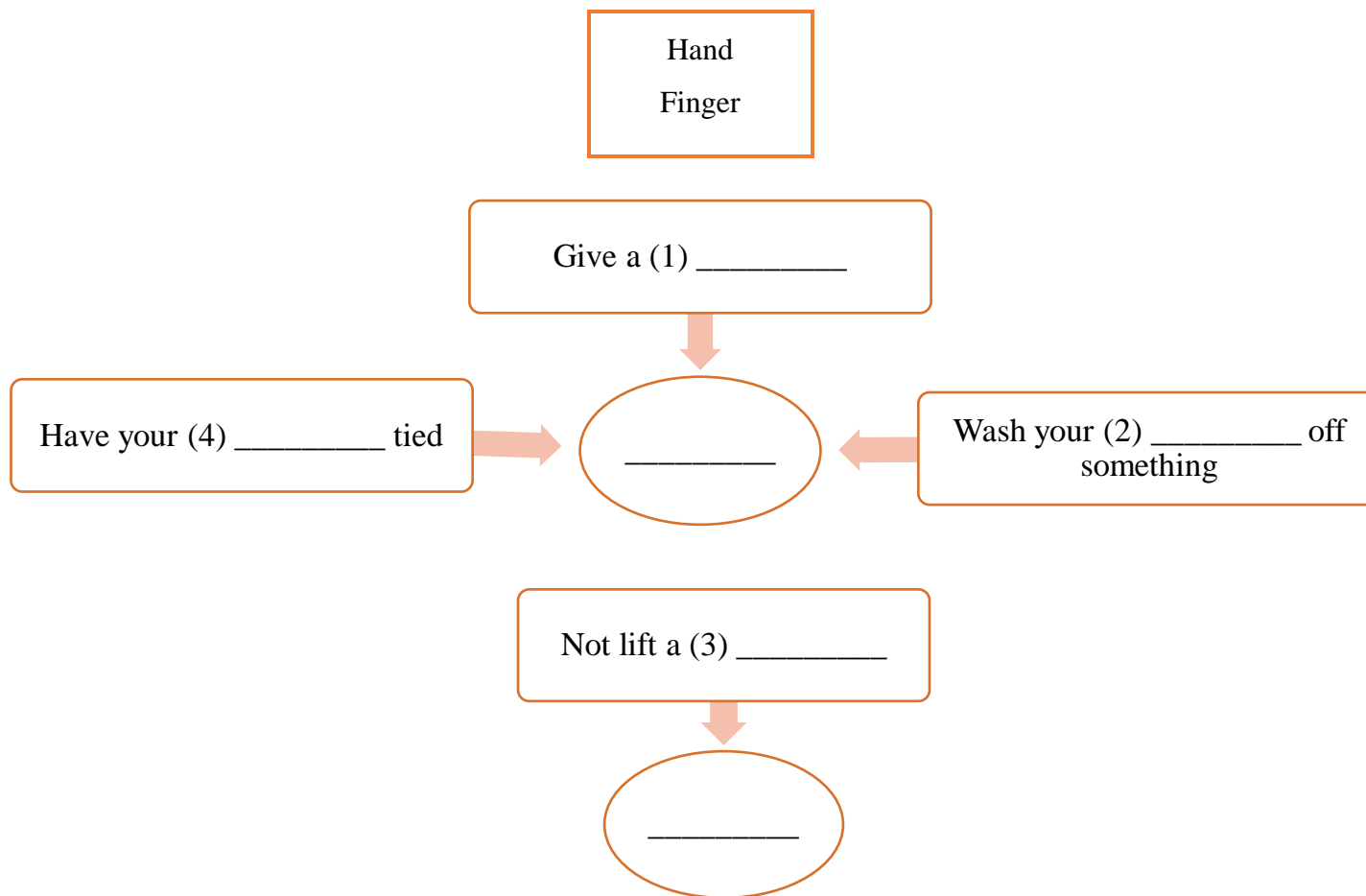


⁶³ La imagen fue obtenida y modificada de: <https://practiceanatomy.com/overview/>

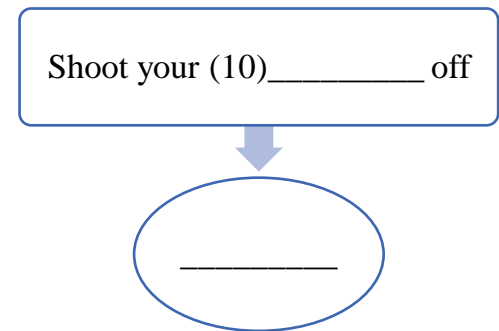
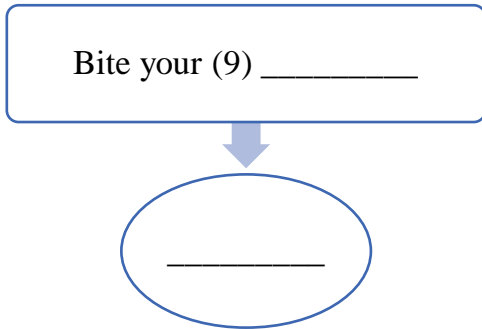
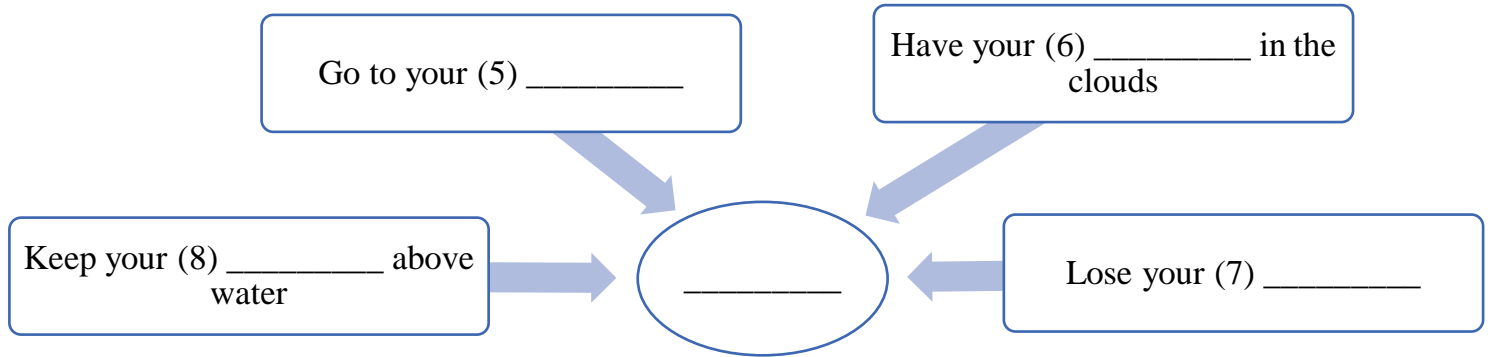
⁶⁴ La imagen fue obtenida y modificada de: <https://practiceanatomy.com/overview/>

Anexo D.

Activity 1. For numbers 1 to 24, you need to complete the idioms with one part of the body from the box. Sometimes a plural form is possible.



- Head
- Ears
- Eye(s)
- Eyebrows
- Nose
- Mouth
- Lip



Raise your (11) _____

Be all (12) _____

Stick your (13) _____ into

Keep your (14) _____ out
of something

Have an (15) _____ for

Make (16) _____ someone

Turn a blind (18) _____

Open someone's (17) _____

Heart
Nerves
Mind
Throat
Stomach

Turn someone's (19) _____



Have something in (20) _____



Take something to (21)_____

Break someone's (22)_____

Bring a lump to the (23)_____

Get on someone's (24) _____

Anexo E

Activity 2. Complete sentences 2-24 with the idioms in the box. When you finish, write in the last column of the chart an equivalent expression in Spanish. There is an example.

Turn a blind eye	Get on someone's nerves	Keep your head above water	Have an eye for
Give a hand	Stick your nose into	Bite your lip	Turn someone's stomach
Take something to heart	Have something in mind	Lose your head	Be all ears
Have someone's hands tied	Make eyes at someone	Keep your nose out of something	Open someone's eyes
Bring a lump to the throat	Have your head in the clouds	Wash your hands of something	Not lift a finger
Go to your head	Break someone's heart	Raise your eyebrows	Shoot your mouth off

	Example sentence	Select the expression from the box		Provide the equivalent of the English idiom in Spanish
1	I really wish I could help you, but I have my hands tied .	Have someone's hands tied	⇒	_____ <u>Atar las manos</u> _____
2	Could you give me a hand with these suitcases?		⇒	
3	When her son was arrested again, she washed her hands of him.		⇒	
4	The children don't lift a finger to help around the house.		⇒	
5	The business has experienced many financial crises but we have managed to keep our heads above water .		⇒	
6	Champagne always goes straight to my head .		⇒	
7	He always has his head in the clouds and never pays attention to class.		⇒	
8	I'm afraid that at that point in the argument I lost my head and panicked.		⇒	

	Example sentence	SS select the expressions from the box		Translation from the expression from the box
9	I'm all ears, tell me what they said.		⇒	
10	The authorities were either unaware of the problem or they turned a blind eye.		⇒	
11	She has an eye for detail.		⇒	
12	Ana was making eyes at him all evening.		⇒	
13	Travelling really opens your eyes to other cultures.		⇒	
14	Everybody raised their eyebrows when he arrived without his wife.		⇒	
15	She can't keep her nose out of other people's business.		⇒	
16	I wish he'd stop sticking his nose into my personal life!		⇒	

17	It's typical of Richard to shoot his mouth off about other people's business.		⇒	
----	--	--	---	--

	Example sentence	SS select the expressions from the box		Translation from the expression from the box
18	The girl beside him bit her lip to avoid laughing out loud.		⇒	
19	He took their criticism to heart .		⇒	
20	She really broke her mother's heart when she left home.		⇒	
21	That car alarm is getting on my nerves .		⇒	
22	Do you have anything in mind for Helen's present?		⇒	
23	His words brought a lump to my throat .		⇒	
24	The amount of money she spends on designer clothes really turns my stomach .		⇒	

Anexo F

Activity 1. Read and select the answer that best describes the meaning of the idiom.

We know that “arm”, “leg” and foot are extremities, but what is the meaning of each of the following expressions?

1. cost an arm and a leg	
a) to be expensive	b) to suddenly provide encouragement
2. keep someone at arm’s length	
a) to persuade someone to do something they do not want to do	b) to avoid having a close relationship with someone
3. pull someone’s leg	
a) to be very weak or in bad condition	b) to play a joke on someone
4. put your foot in it	
a) to say or do something that upsets, offends or embarrasses someone	b) to be so old or ill that you are not likely to live much longer

We know that “finger” is one of the four long thin parts at the end of your hands, but what is the meaning of the expression?

5. cross your fingers	
a) to be likely to steal	b) hope very much that something will happen

We know that “thumb” is the short, thick finger at the side of the hand, apart from the other four, but what is the meaning of the expression?

6. give thumbs up	
a) to be very easy to notice because of being different	b) to show that something has been approved

We know that “nose” is the part of the face above the mouth that it is used for breathing and smelling, but what is the meaning of the expression?

7. turn your nose up at	
a) to show distaste or contempt for	b) to avoid doing anything wrong or illegal

We know that “mouth” is the opening in the face used for speaking, eating, etc., but what is the meaning of the expression?

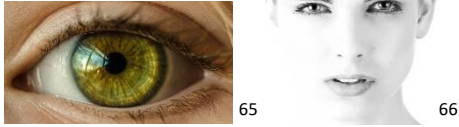



8. be all mouth	
a) to spend all the money you earn on basic needs such as food without being able to save any money	b) to say things just to impress people and not really intend to do the things that you say
9. have a big mouth	
a) to be bad at keeping secrets	b) to be unhappy

We know that “heart” is the organ in the chest that sends blood around the body, but what is the meaning of the expression?

10. wear your heart in your sleeve	
a) to make your feelings and emotions obvious, instead of hiding them	b) to be very dear to someone

Anexo G

Activity 2. Read the sentence and the idiom in English. Then look at the images, think of an idiom in Spanish that contains them and write it on the line.

	English		Spanish	
1	His leather coat cost him an arm and a leg.	Cost an arm and a leg		Costar _____
2	Sheryl's unfriendly attitude kept most people at arm's length.	Keep someone at arm's length		Guardar _____
3	I'm crossing my fingers that my thesis proposal will be accepted.	Cross your fingers		Hacer _____
4	Mary gave thumbs up for the church decoration for her wedding.	Give thumbs up		Visto _____





⁶⁵ (Skitterians, R. y Skitterians, P., 2016)

⁶⁶ (Akyurt, 2017)

⁶⁷ (Yusifov, s.f.).

⁶⁸ (Free-Photos, 2015)

⁶⁹ (Hassan, 2018).



5	When they called to tell us we'd won, I thought they were pulling my leg .	Pull someone's leg	 70	Tomar _____
6	Jack really put his foot in his mouth when he told Alice about the surprise party.	Put your foot in it	 71	Meter _____
7	She turned her nose up at her cousin who didn't invite her to the party.	Turn your nose up at	 72	Traer _____
8	He says he's going to complain to the manager, but he's all mouth .	Be all mouth	 73	De _____

⁷⁰ (Element5 Digital, 2018)

⁷¹ (Cler-Free-Vector-Images, 2012)

⁷² (Bondarev, 2020)

⁷³ (Tanvir, 2020)

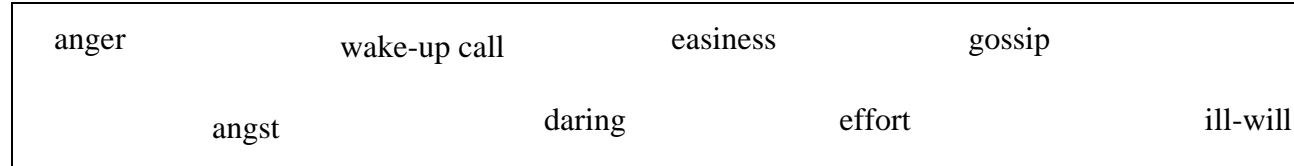
9	I'm sorry, I wasn't supposed to tell you. I have such! a big mouth	(Have a) big mouth	 74	Írsele _____
10	I showed her my feelings and wore my heart on my sleeve.	Wear your heart on your sleeve	 75	Abrir _____

⁷⁴ (Cler-Free-Vector-Images, 2012)

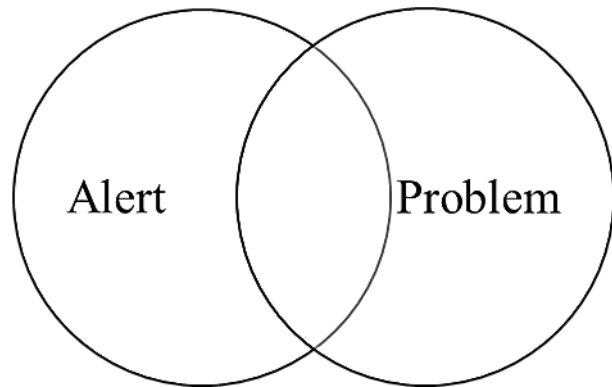
⁷⁵ (Kharlamova, s.f.)

Anexo H

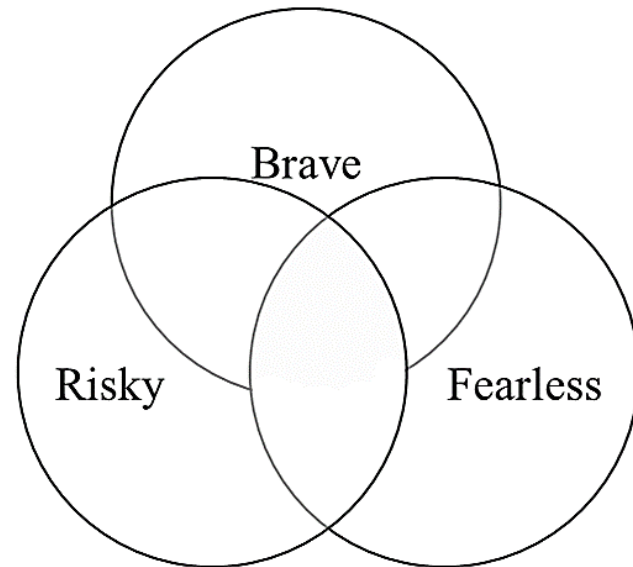
Activity 1. Match the concepts and emotions to the diagrams. You only need one word from the box for each diagram. Look at the example:



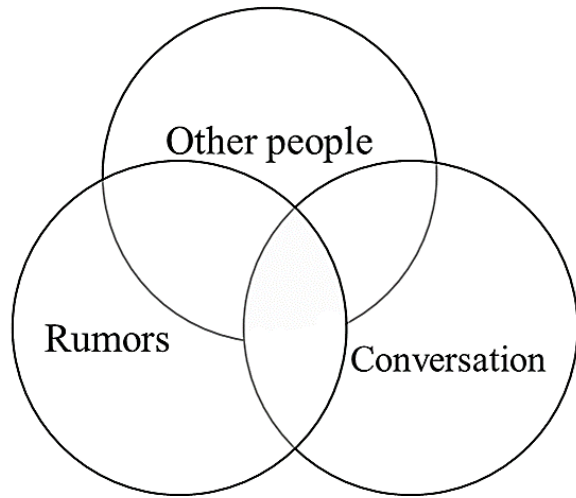
1. wake-up call



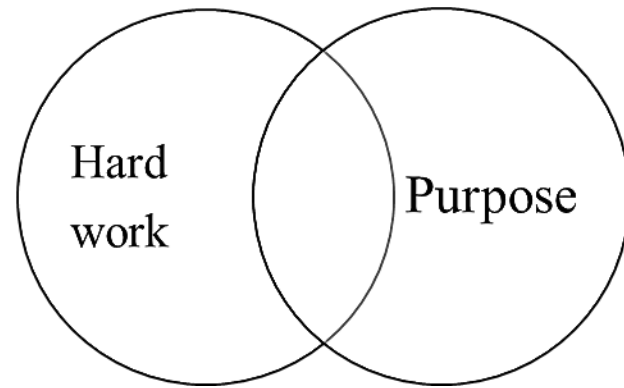
2.



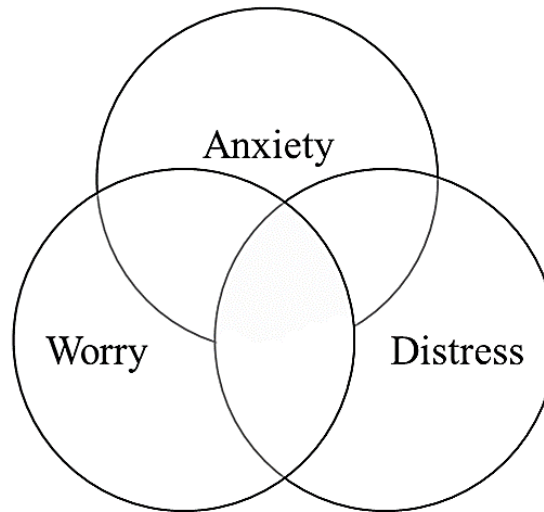
3.



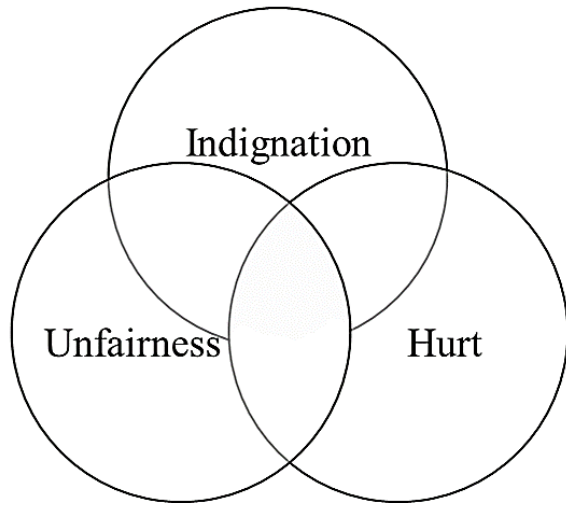
4.



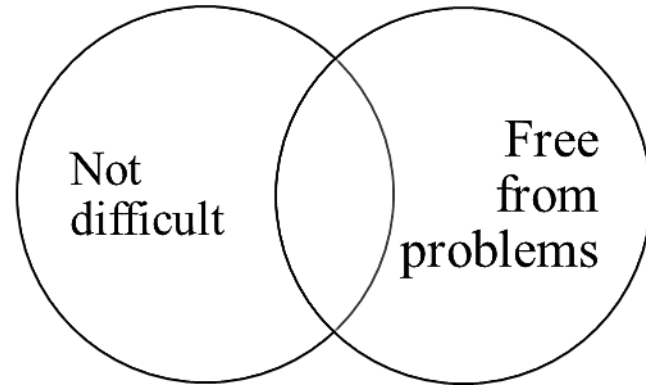
5.



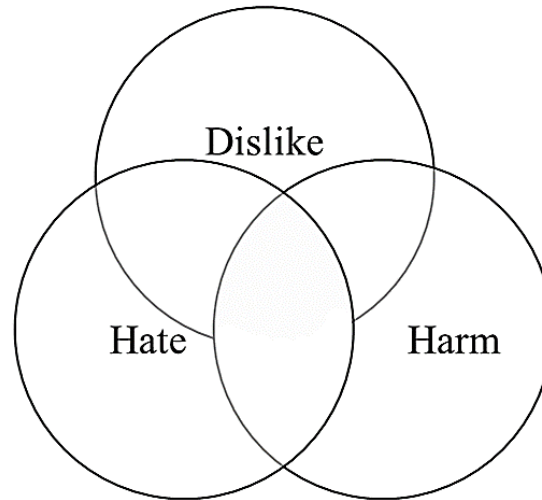
6.



7.



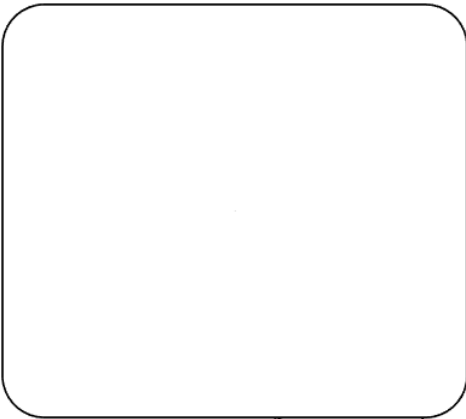
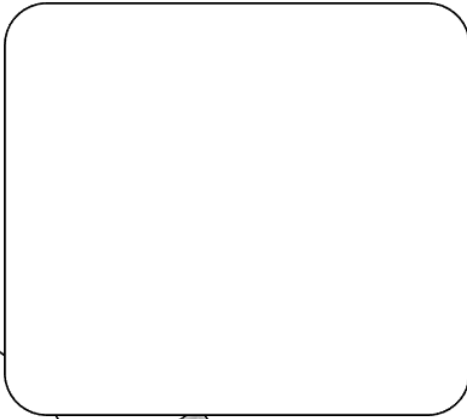
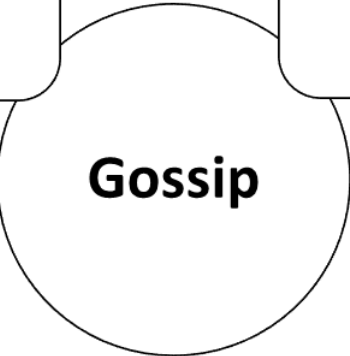
8.



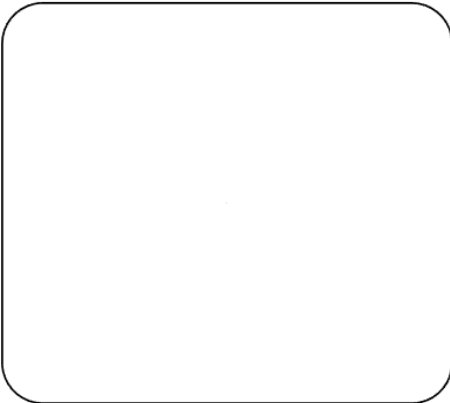
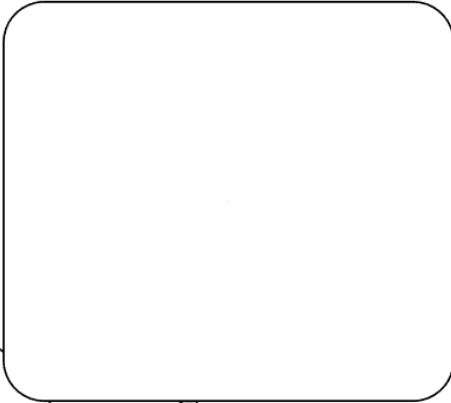
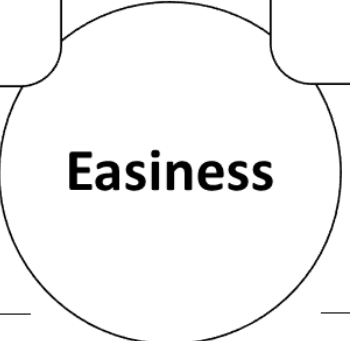
Anexo I

Activity 2. Look at the images and think where they belong to. You should paste one image below the concept or emotion that best describes it in English and another image below the concept or emotion that best describes it in Spanish.

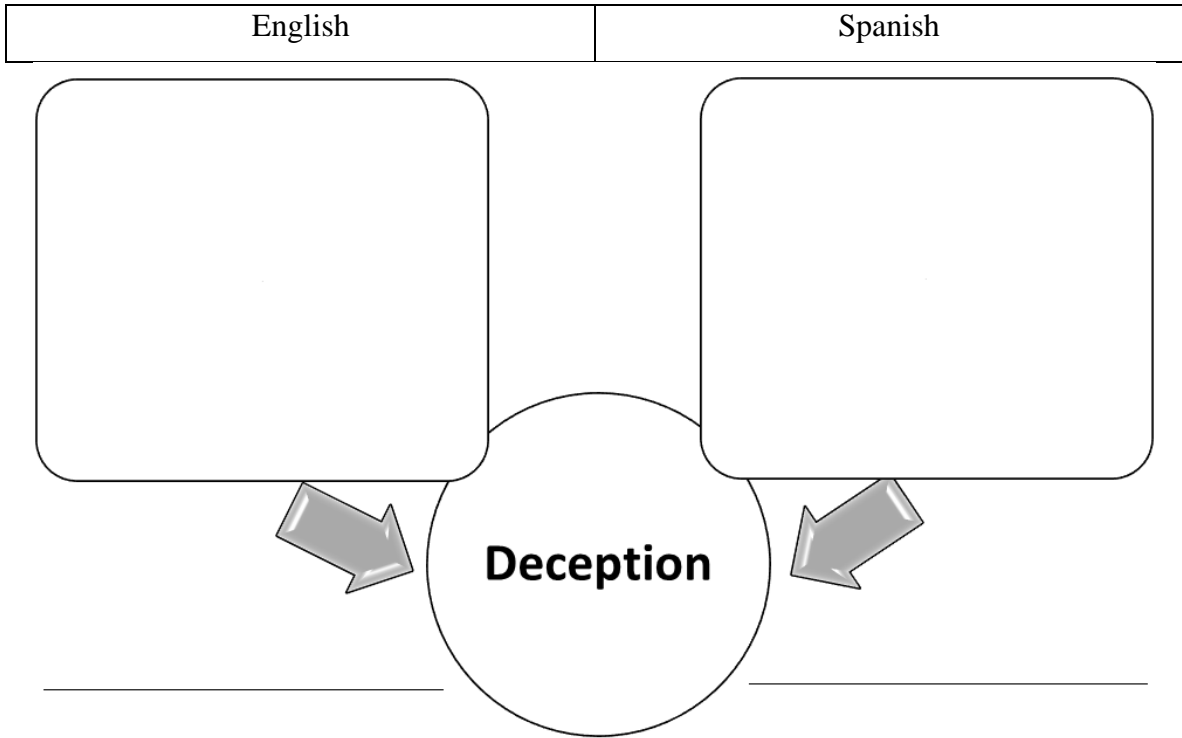
1.

English	Spanish
	
 <p>Gossip</p>	
<hr/>	<hr/>

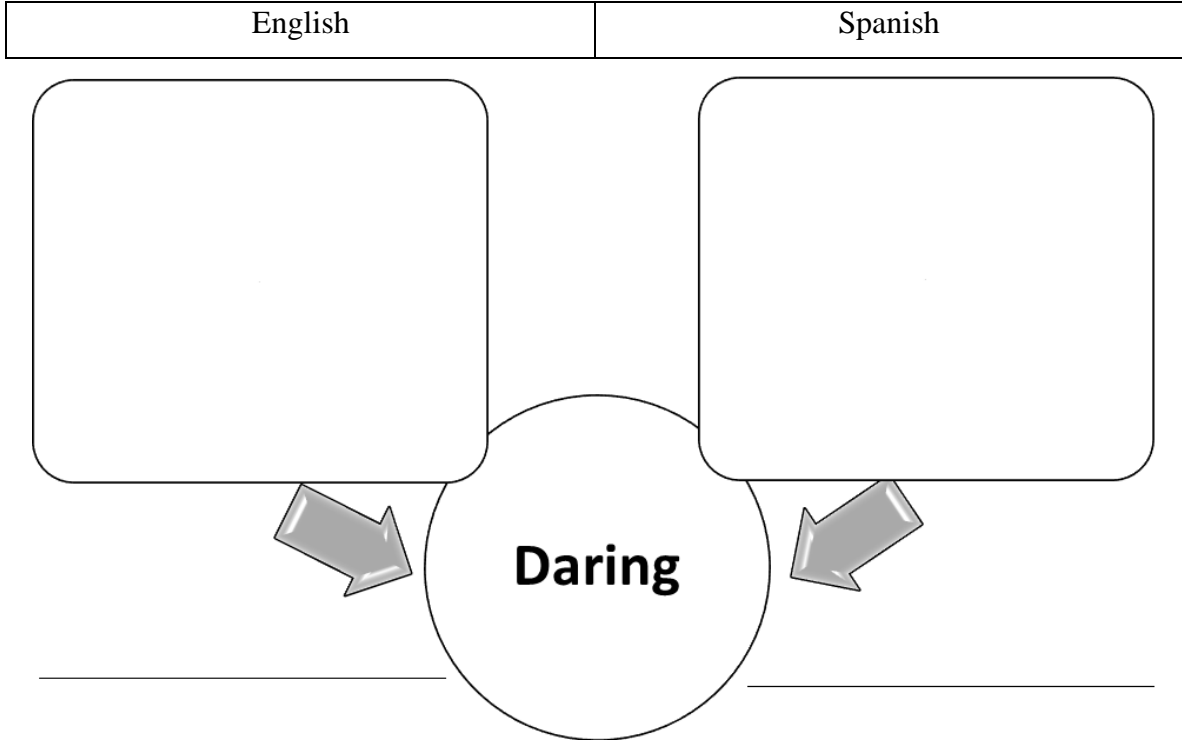
2.

English	Spanish
	
 <p>Easiness</p>	
<hr/>	<hr/>

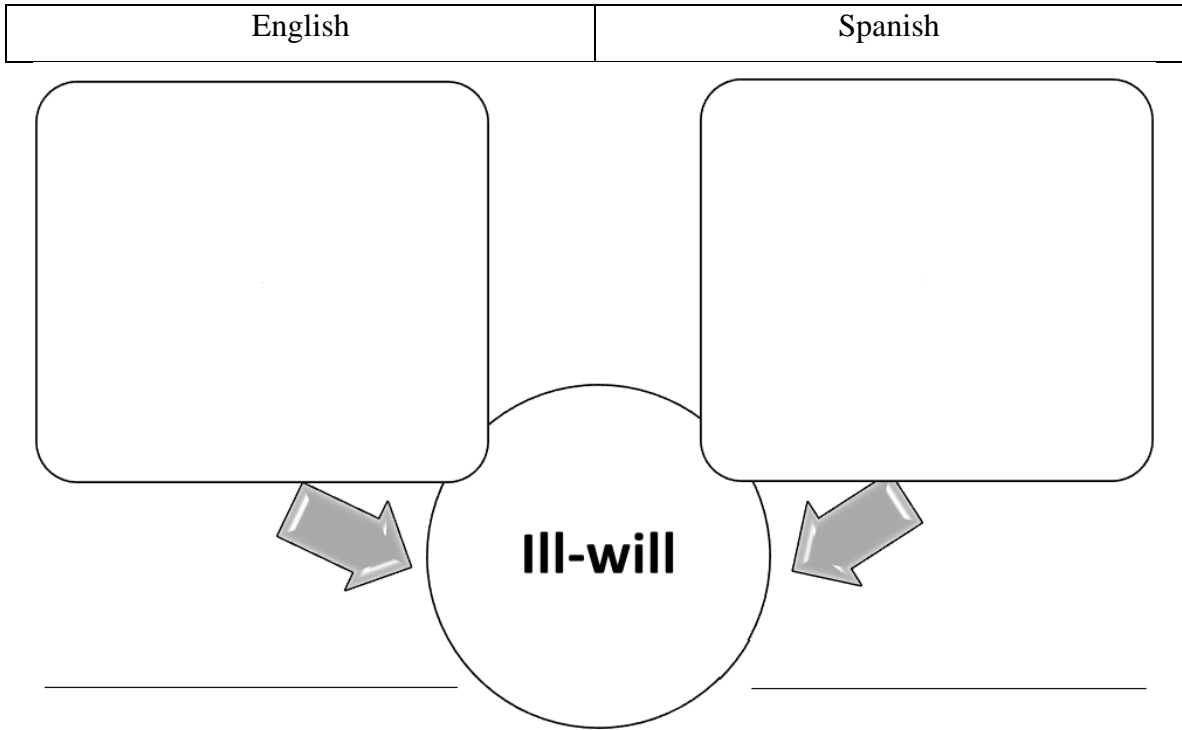
3.



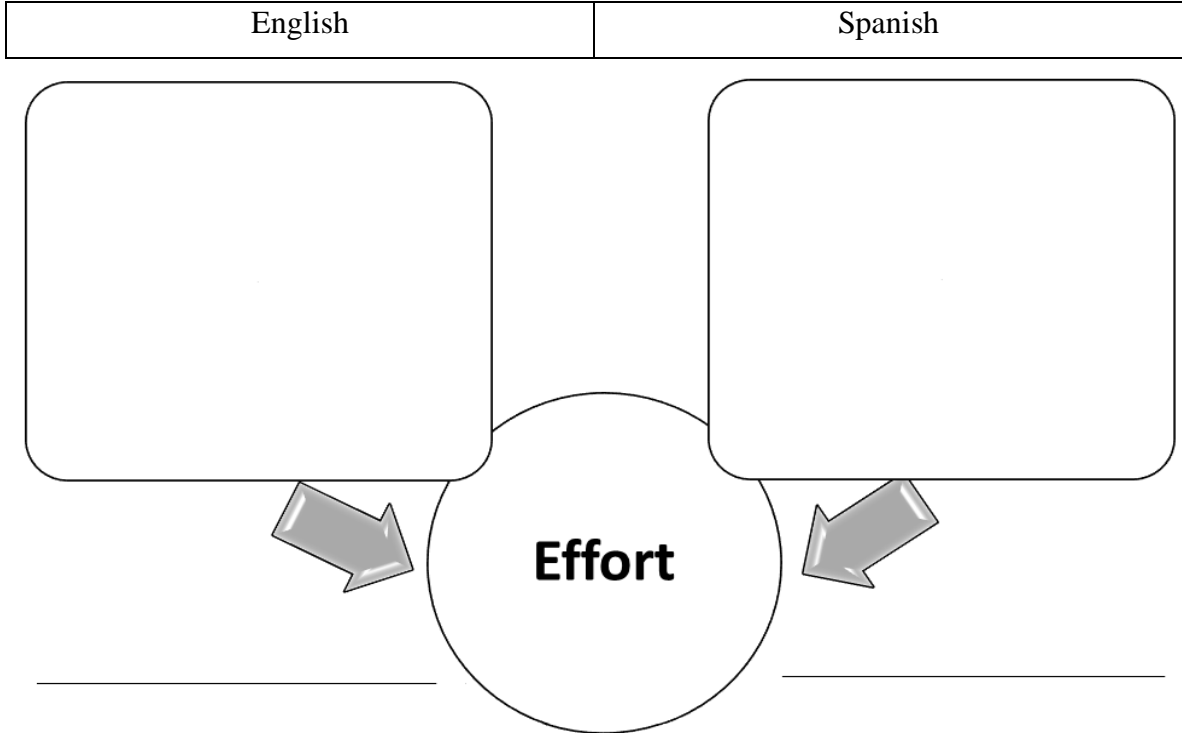
4.



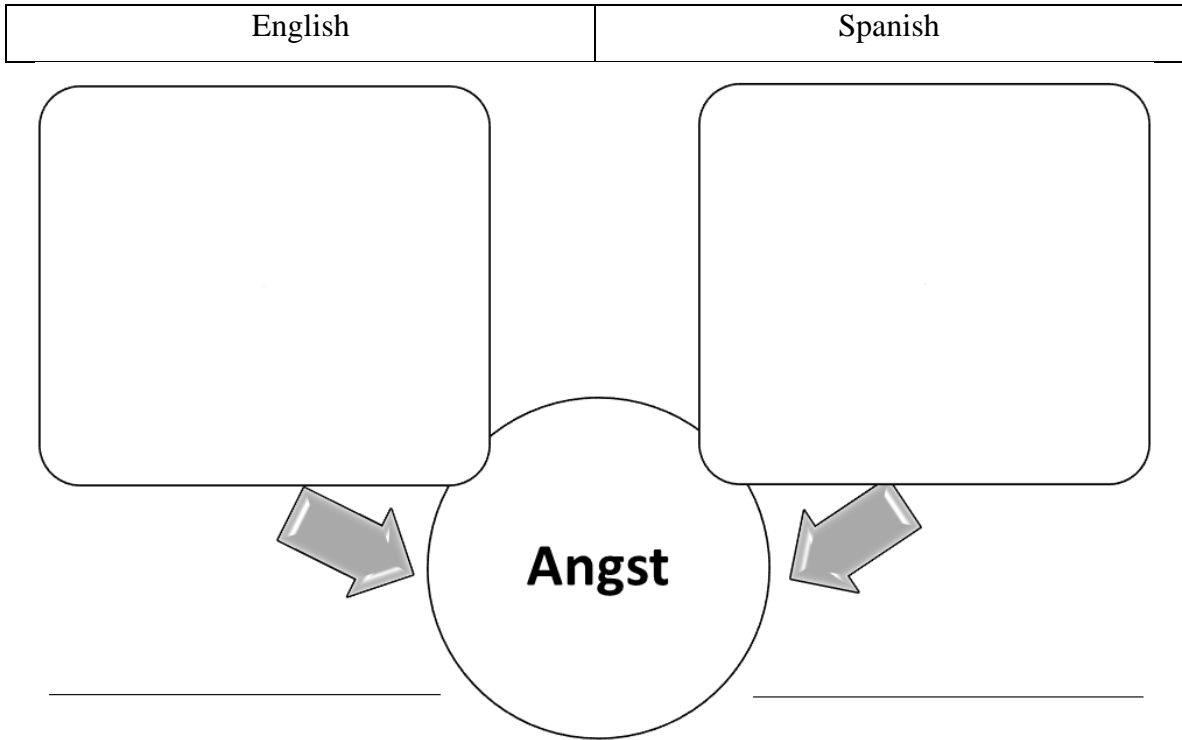
5.



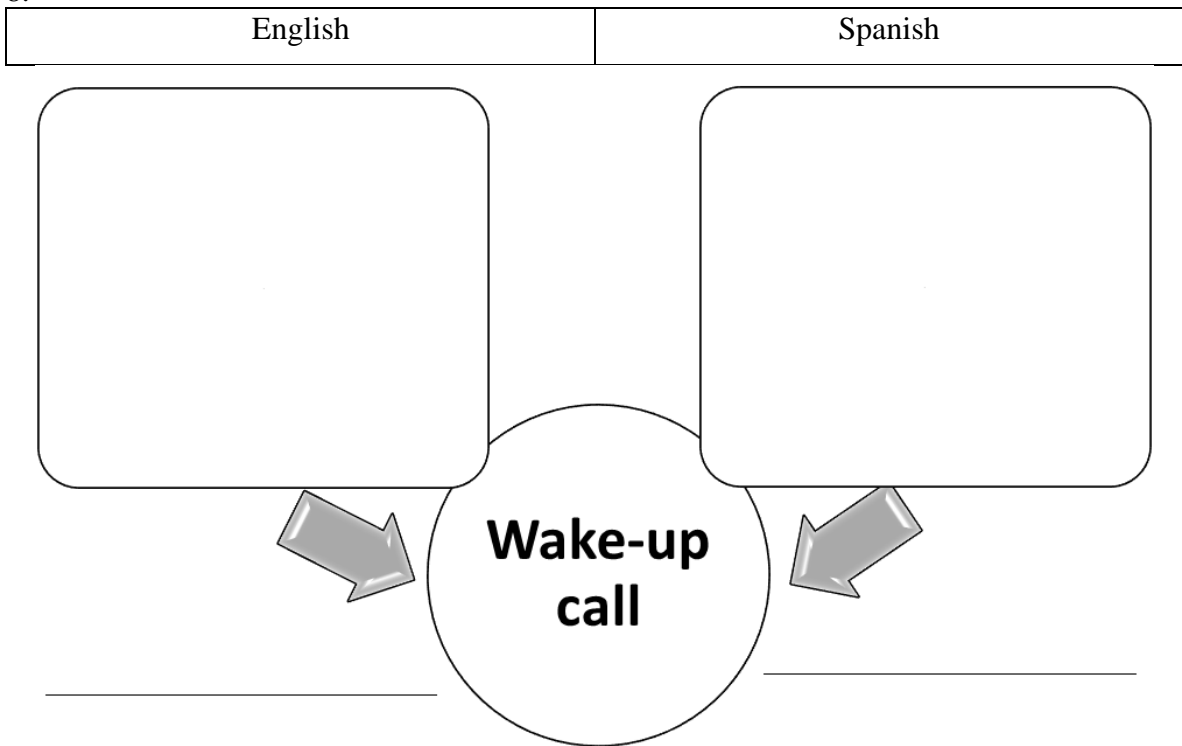
6.

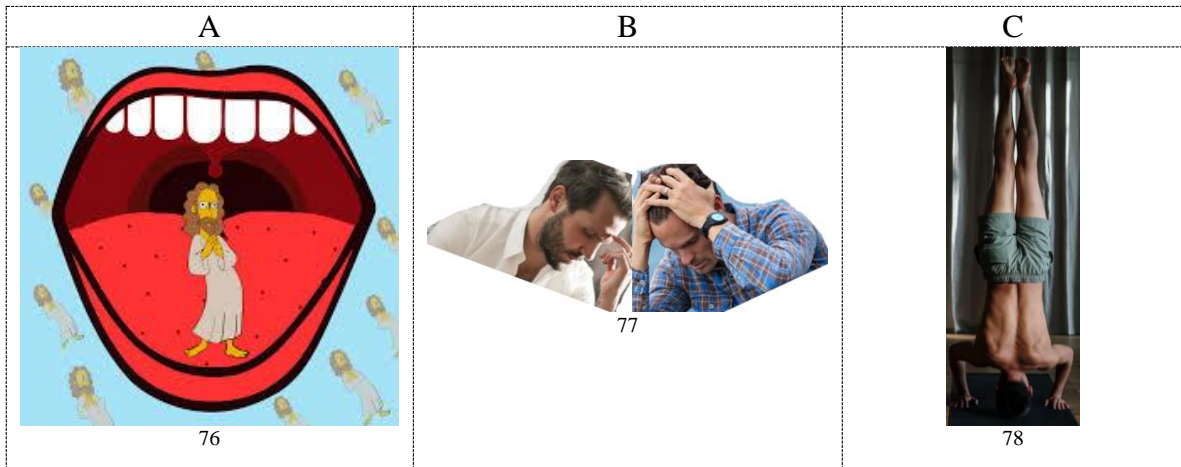


7.



8.





⁷⁶ (Con el jesus en la boca, s.f.)

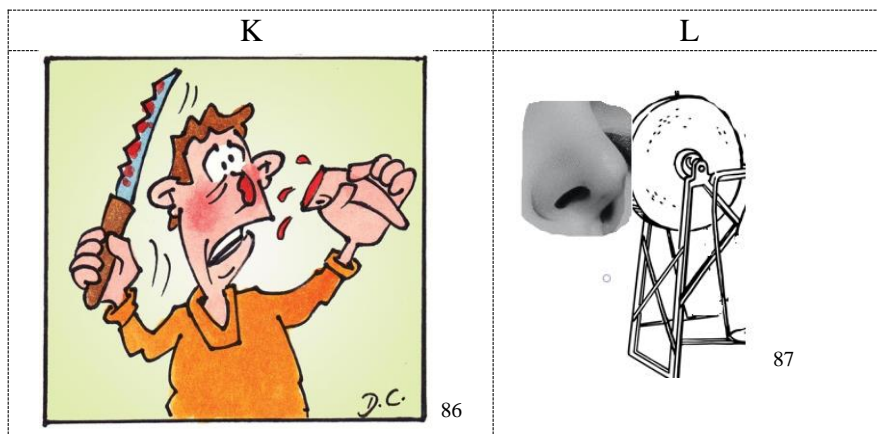
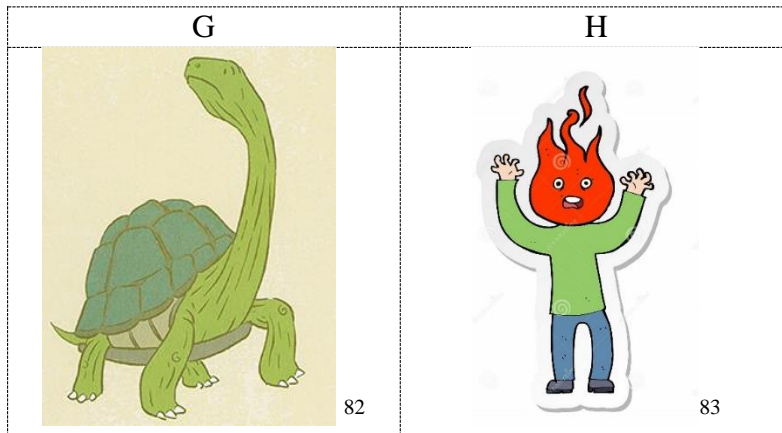
⁷⁷ (Piacquadio, (2020) / (Cowley, 2018)

⁷⁸ (Cottonbro, 2020)

⁷⁹ (Gallardo, 2010)

⁸⁰ (Tankilevich, 2020)

⁸¹ (Clker-Free-Vector-Images, 2014)



⁸² (Sabin, s.f.).

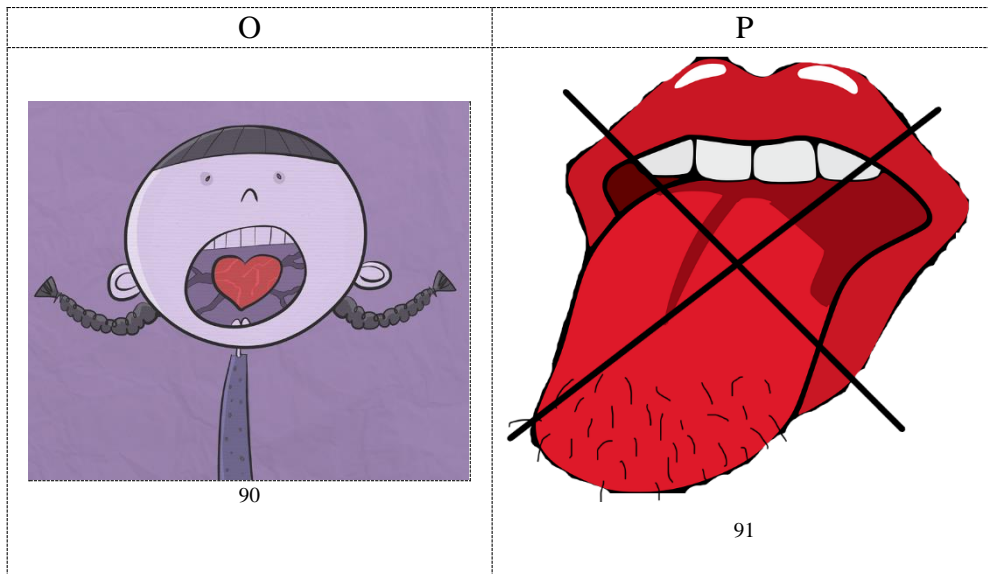
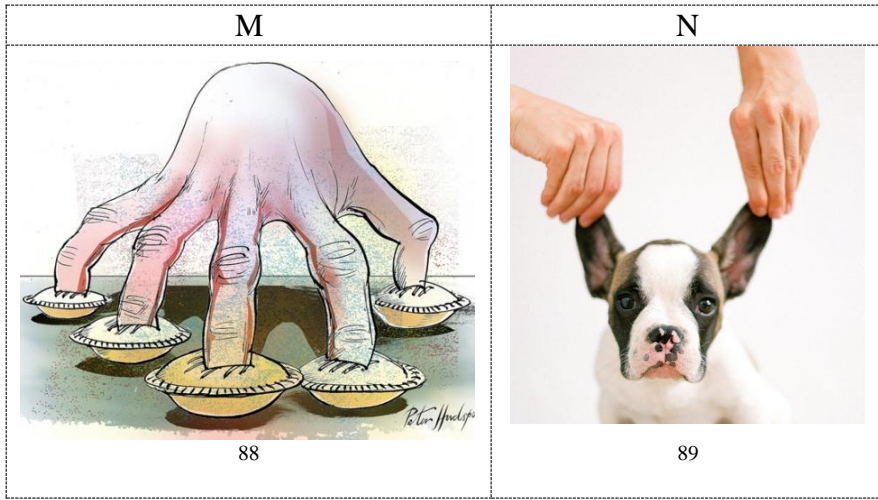
⁸³ (Lineartestpilot, s.f.)

⁸⁴ (Postiglioni, 2018)

⁸⁵ (Pixabay, 2016) / (Oliveira, 2020)

⁸⁶ (Dycken, 2013)

⁸⁷ (OpenClipart-Vectors, 2017) / (Krivitsky, 2018)



⁸⁸ (Hudspith, s.f.)

⁸⁹ (Shvets, 2020)

⁹⁰ (Hahessy, 2015)

⁹¹ (Clker-Free-Vector-Images, 2014)

Anexo J.

Activity 3.

a) Match the two halves of the idioms. Then, write each of them below the corresponding image.

1. Have a finger...	a. ...heads together.
2. Pull the wool...	b. ...to spite your face.
3. Have your heart...	c. ...in every pie.
4. Stick your...	d. ...on your head.
5. Bang people's...	e. ...over someone's eyes.
6. Keep one's nose...	f. ...in your mouth.
7. Do something standing...	g. ...neck out.
8. Cut off your nose...	h. ...to the grindstone.

b. Think of an expression in Spanish that has the same meaning that the previous idioms in English. Fill in the following table. Finally, complete the chart of the images with the expressions in Spanish.

English	Spanish
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____

Anexo K

Activity 4. Put each of the previous idioms in English and in Spanish into one of these categories:

- a. Expressions which show an emotion.
- b. Expressions which represent a concept.

a. Expressions which show an emotion.

- _____

- _____

b. Expressions which represent a concept.

- _____

- _____

- _____

- _____


- _____

- _____

Anexo L⁹²

HAND

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom. See the example:

			
Idiom			Synonym
1. Have your	\	(a)...a hand	Help
2. Give		(b)...hands of something	Refuse responsibility
3. Wash your		(c)...hands tied	Not free


b) Write the equivalent in Spanish for each of the three idioms.

- 1.
- 2.
- 3.

⁹² Las figuras que aparecen en cada una de las tablas de este anexo fueron obtenidas y modificadas de: <https://practiceanatomy.com/overview/>

FINGERS

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.

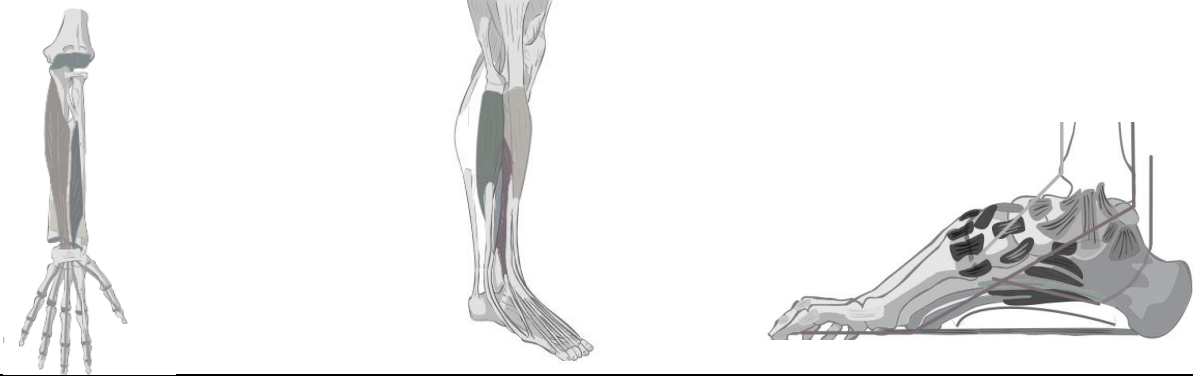
	Idiom			Synonym
	1. Cross		Participate in many activities	Being involved in many activities in a way people disapprove
	2. Have a		Make no effort	Make no effort
	3. Not lift		Approve	Approve
	4. Give thumbs		Hope for the best	Hope for the best

b) Write the equivalent in Spanish for each of the four idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ARM, FOOT and LEG

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.




Idiom		Synonym
1. Pull	(a)... foot in your mouth	Make an embarrassing mistake
2. Cost an	(b)... at arm's length	Keep away from
3. Put your	(c)... someone's leg	Expensive
4. Keep someone	(d)... arm and a leg	Deceive

b) Write the equivalent in Spanish for each of the four idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

HEAD

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.



	Idiom			Synonym
	1. Do something		(a)... your head	Lose control
	2. Keep		(b)... in the clouds	Get drunk
	3. Lose		(c)... heads together	Be distracted
	4. Go		(d)... standing on your head	Subsist
	5. Have your head		(e)... your head above water	Do things easily
	6. Bang people's		(f)... to your head	Reprimand

b) Write the equivalent in Spanish for each of the six idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

NECK and EARS

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.

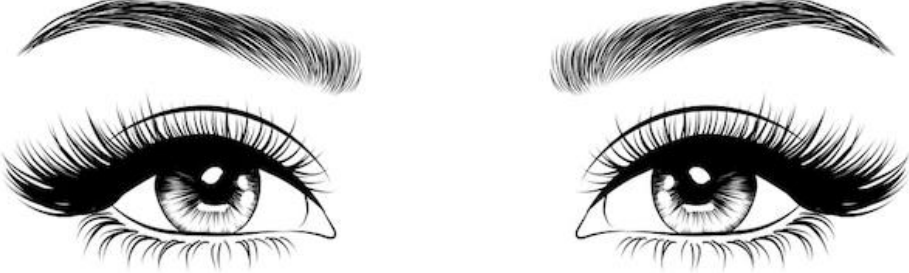
			
Idiom		Synonym	
1. Be all ears		(a)... your neck out	Take a risk
2. Stick		(b)... all ears	Be attentive

b) Write the equivalent in Spanish for each of the two idioms.

- 1.
- 2.

EYES

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.


		
Idiom		Synonym
1. Make eyes	(a)... someone's eyes	Neglect
2. Turn a	(b)... eye for	Make aware
3. Open	(c)... your eyebrows	Have a taste
4. Pull the wool	(d)... blind eye	Deceive by telling lies
5. Have an	(e)... over someone's eyes	Surprise
6. Raise	(f)... at someone	Flirt

b) Write the equivalent in Spanish for each of the six idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

NOSE

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.

	Idiom		Synonym
	1. Turn your	(a)... nose to spite your face	Work hard
	2. Stick your	(b)... nose into	Show contempt
	3. Keep your	(c)... nose up at	Interfere in people's issues
	4. Cut off your	(d)... nose out of something	Karma
5. Keep your nose	(e)... to the grindstone	Not interfere in people's issues	


b) Write the equivalent in Spanish for each of the five idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

MOUTH and LIP

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.

b)

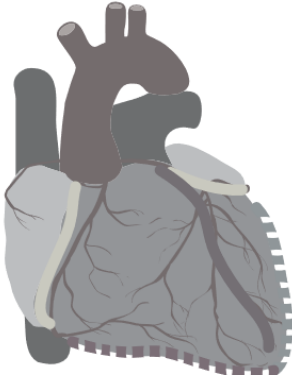
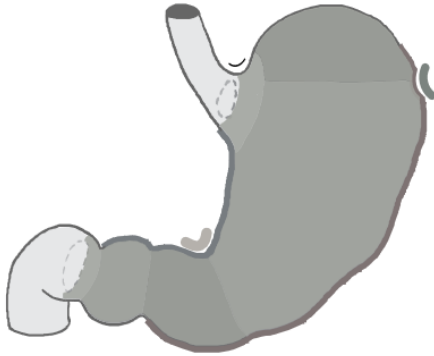
				
Idiom			Synonym	
1. Bite		(a)... mouth off		Be indiscreet
2. (Have a) big		(b)... all mouth		Speak impulsively
3. Shoot your		(c)... your lip		Be silent
4. Be		(d)... mouth		No intention to do what you say

b) Write the equivalent in Spanish for each of the four idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

HEART and STOMACH

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.


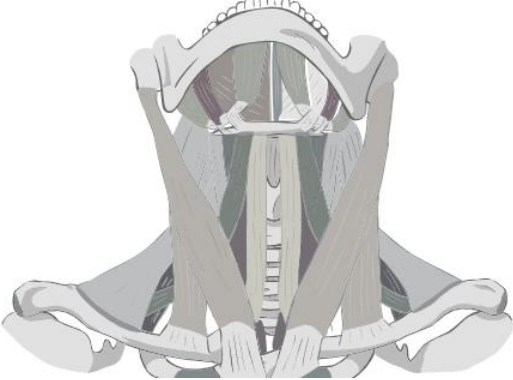
					
Idiom			Synonym		
1. Take something		(a)... on your sleeve		Be alarmed	
2. Have your heart		(b)... someone's stomach		Make sick	
3. Wear your heart		(c)... to heart		Make unhappy	
4. Turn		(d)... someone's heart		Show your emotions	
5. Break		(e)... in your mouth		Take criticism too seriously	

b) Write the equivalent in Spanish for each of the five idioms.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

THROAT, MIND and NERVES

a) Match the first half of the idiom in English with the second half. Then match the expression to the description that best represents the meaning of the idiom.

			
Idiom			Synonym
1. Have something		(a)... nerves	Want to cry
2. Get on someone's		(b)... the throat	Think
3. Bring a lump to		(c)... in mind	Irritate

b) Write the equivalent in Spanish for each of the three expressions.

- 1.
- 2.
- 3.

Anexo O. Claves Respuestas de las Actividades

Clave de Respuestas para el Anexo D

Activity 1

1. hand; 2. hands; 3. a finger; 4. hands; 5. head; 6. head; 7. head; 8. head; 9. lip; 10. mouth;
11. eyebrows; 12. ears; 13. nose; 14. nose; 15. eyes; 16. eye; 17. eyes; 18. eye; 19. stomach;
20. mind; 21. heart; 22. heart; 23. throat; 24. nerves

Clave de Respuestas para el Anexo E

Activity 2

1. Have your hands tied ⇒ Tener las manos atadas
2. Give someone a hand ⇒ Dar o echar una mano
3. Wash your hands of something ⇒ Lavarse las manos
4. Not lift a finger ⇒ No levantar un dedo
5. Keep your heads above water ⇒ Tener la soga al cuello
6. Go to your head ⇒ Subírsele algo a la cabeza
7. Have your head in the clouds ⇒ Estar en las nubes
8. Lose your head ⇒ Perder la cabeza
9. Be all ears ⇒ Ser todo oídos
10. Turn a blind eye ⇒ Hacerse de la vista gorda
11. Have an eye for something-Tener buen ojo
12. Make eyes at someone ⇒ Echarle el ojo
13. Open your someone's eyes ⇒ Abrir los ojos a alguien
14. Raise someone's eyebrows ⇒ Enarcar las cejas

15. Keep your nose out of something ⇒ No meter la nariz en algo
16. Stick your nose into ⇒ Meter la nariz en algo
17. Shoot your mouth off ⇒ Soltar la lengua
18. Bite your lip ⇒ Morderse los labios
19. Take something to heart ⇒ Tomar a pecho
20. Break someone's heart ⇒ Romperle el corazón a alguien
21. Get on someone's nerves ⇒ Poner los nervios de punta
22. Have something in mind ⇒ Tener algo en mente
23. Bring a lump to someone's throat ⇒ tener un nudo en la garganta
24. Turn someone's stomach ⇒ Revolver el estómago

Clave de Respuestas para el Anexo F

Activity 1

1. a; 2. b; 3. b; 4. a; 5. b; 6. b; 7. a; 8. b; 9. a; 10. a

Clave de Respuestas para el Anexo G

Activity 2

1. un ojo de la cara; 2. La distancia; 3. Chonguitos; 4. Bueno; 5. El pelo; 6. La pata;
7. Traer entre ceja y ceja; 8. Boca para fuera; 9. La lengua; 10. El corazón a alguien

Clave de Respuestas para el Anexo H

Activity 1

1. wake-up call; 2. daring; 3. Gossip; 4. Effort; 5. Angst; 6. anger; 7. Easiness; 8. Ill-will

Clave de Respuestas para el Anexo I

Activity 2

	English	Spanish
1. Gossip	M	D
2. Easiness	C	E
3. Deception	I	H
4. Daring	G	P
5. Ill-will	K	F
6. Effort	L	J
7. Angst	O	A
8. Wake-up call	B	N

Clave de Respuestas para el Anexo J

Activity 3

a.

	English	Spanish
1.	Have a finger in every pie	Con un ojo y el otro al garabato
2.	Pull the wool over someone's eyes	Calentarle la cabeza
3.	Have your heart in your mouth	Andar con el Jesús en la boca
4.	Stick your neck out	No tener pelos en la lengua
5.	Bang people's heads together	Jalar las orejas
6.	Keep one's nose to the grindstone	Quemarse las pestañas
7.	Do something standing on your head	Con la mano en la cintura
8.	Cut off your nose to spite your face	Salir el tiro por la culata

b

1. c; 2.e; 3.f; 4.g; 5.a; 6.h; 7. d; 8. b

Clave de Respuestas para el Anexo K

Activity 4

- a. (angst) Have your heart in your mouth / Andar con el Jesús en la boca
(ill-will) Cut off your nose to spite your face / Salir el tiro por la culata

- b. (gossip) Have a finger in every pie / Con un ojo y el otro al garabato;
(easiness) Do something standing on your head / Con la mano en la cintura;
(deception) Pull the wool over someone's eyes / Calentarle la cabeza;
(daring) Stick your neck out / No tener pelos en la lengua;
(effort) Keep one's nose to the grindstone / Quemarse las pestañas;
(wake-up call) Bang people's heads together / Jalar las orejas

Clave de Respuestas para el Anexo L

Head: 1-c-not free; 2-a-help; 3-b-refuse responsibility

Fingers: 1-c-hope for the best; 2-d- Being involved in many activities in a way people disapprove; 3-a-make no effort; 4-b-approve

Arm foot and leg: 1-c-deceive; 2-d-expensive; 3-a-make an embarrassing mistake; 4-b-keep away from

Head: 1-d-do things easily; 2-e-subsist; 3-a-lose control; 4-f-getdrunk; 5-b-be distracted; 6-c-reprimand

Neck and ears:1-b-be attentive; 2-a-take a risk

Eyes: 1-f-flirt; 2-d-neglect; 3-a-make aware; 4-e-deceive by telling lies; 5-b-have a taste; 6-c-surprise

Nose: 1-c-show contempt; 2-b-interfere in people's issues; 3-d- not interfere in people's issues; 4-a-karma; 5-e-work hard

Mouth and lip: 1-c-be silent; 2-d-be indiscreet; 3-a- speak impulsively; 4-b-no intention to do what you say

Heart and stomach: 1-c-take criticism too seriously; 2-e-be alarmed; 3-a-show your emotions; 4-b-make sick; 5-d-make unhappy

Throat, mind and nerves: 1-c-think; 2-a-irritate; 3-the throat-want to cry

Referencias Electrónicas de las Imágenes del Anexo G

Akyurt, E. (2017). *Modelo Cara Hermosa Blanco y Negro Juventud*. [Fotografía]. Pixabay.

<https://pixabay.com/es/photos/modelo-cara-hermosa-blanco-y-negro-2303361/>

Bondarev, N. (2020). *Long Haired Hipster With Camera And Skateboard On Street*.

[Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/soleado-hombre-calle-verano-4312193/>

Clker-Free-Vector-Images. (2012). *La Boca Abierta Gritando Enojado Los Dientes*.

[Ilustración]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/la-boca-abierta-gritando-enojado-34306/>

Clker-Free-Vector-Images. (2012). *Señales Tropezando Tropiezo Otoño Advertencia*.

[Ilustración]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/se%C3%B1ales-tropezando-tropiezo-oto%C3%B1o-24034/>

Dreamstime. <https://es.dreamstime.com/stock-de-ilustraci%C3%B3n-l%C3%ADnea-de-distancia-ic%C3%B3n-ruta-de-la-navegaci%C3%B3n-indicador-del-mapa-image92268336>

Element5 Digital. (2018). *Pelo largo*. [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/adulto-blanco-cabello-cabellos-973401/>

Free-Photos. (2015) *Monos Naturaleza Animales Bebés Lindo Pequeños*. [Fotografía].

Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/monos-naturaleza-animales-beb%C3%A9s-768641/>

Hassan, M. (2018). *Comentarios Encuesta Examen Mejor Evaluación*. [Ilustración].

Pixabay. <https://pixabay.com/es/illustrations/comentarios-encuesta-examen-mejor-3584509/>

Kharlamova. (s.f.). *El latido del corazón, corazón se rasga del pecho*. [Ilustración].

Dreamstime. <https://es.dreamstime.com/im%C3%A1genes-de-archivo-libres-de-regal%C3%ADas-el-latido-del-coraz%C3%B3n-coraz%C3%B3n-se-rasga-del-pecho-image23998539>

Skitterians, R. y Skitterians, P. (2016). *Ojo Iris Buscar Enfoque Verde Cerrar Macro Niña*.

[Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/ojo-iris-buscar-enfoque-verde-1132531/>

Tanvir, R. (2020). *Sonrisa Lengua Gracioso Feliz Lindo Emoji Cara*. [Ilustración].

Pixabay. <https://pixabay.com/es/illustrations/sonrisa-lengua-gracioso-feliz-5373999/>

Yusifov, A. (s.f.). *Línea de distancia icono, navegación y ruta, gráficos de vector del*

indicador del mapa, un modelo linear en un fondo blanco, EPS 10. [Ilustración].

Referencias Electrónicas de las Imágenes del Anexo I

- Clker-Free-Vector-Images. (2014). *La Boca Abierta Mujeres Lengua Los Dientes*.
[Ilustración]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/la-boca-abierta-mujeres-lengua-312558/>
- Clker-Free-Vector-Images. (2014). *Soldado Francotirador Rifle Pistolero Militar*.
[Ilustración]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/soldado-francotirador-rifle-303474/>
- Con el jesus en la boca. (s.f.). *Inicio*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 11 de agosto de 2020 de <https://www.facebook.com/pg/Con-el-jesus-en-la-boca-282107395528220/posts/>
- Cottonbro. (2020). *Hombre fitness parado de cabeza*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/sano-hombre-deporte-fitness-4325490/>
- Cowley, N. (2018). *Depresion desesperacion dolor estresado*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/depresion-desesperacion-dolor-estresado-897817/>
- Dycken, V. (2013). *I Cut Off My Nose To Spite My Face!!* VBrown Enterprises Present.
- Gallardo, J. (2010). *Un ojo al gato y otro al garabato*. Jose Gallardo Studio.
<http://cargocollective.com/josegallardostudio/Un-ojo-al-gato>
- Hahessy, R. (2015). *Bored Panda*. Funny English Idioms And Their Meanings.
<https://www.boredpanda.com/funny-english-idioms-meanings-illustrations-roisin->
- Hudspith, P. (s.f.). Idioms. *Peter Hudspith Illustration*.
<https://www.peterhudspith.com/childrens-book-illustration/>

- Krivitsky, A. (2018). *Atractivo belleza blanco y negro bonita*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/attractivo-belleza-blanco-y-negro-bonita-1264442/>
- Lineartestpilot. (s.f.). *Pegatina de un caricaturista con la cabeza en llamas*. [Ilustración].
Dreamstime. <https://es.dreamstime.com/pegatina-de-un-caricaturista-con-la-cabeza-en-llamas-una-ilustrada-creativa-image147648535>
- Oliveira, I. (2020). *Mujer rubia ojo primer plano*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/persona-mujer-ojo-primer-plano-3724431/>
- OpenClipart-Vectors. (2017). *Grind Pulido Piedra De Afilar Escultismo*. [Ilustración].
Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/grind-pulido-piedra-de-afilar-2027516/>
- Piacquadio, A. (2020). *Hombre y piano*. [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/moda-hombre-amor-gente-3760269/>
- Pixabay. (2016). *Cerillo encendido*. [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/cerilla-emparejado-fuego-llama-54627/>
- Postiglioni, N. (2018). *Amigos gorra cabello*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/actitud-amigos-cabello-cabellos-919374/>
- Sabin, T. (s.f.). *Behance*. Idioms Illustrated. Creative Therapy Store.
<https://www.behance.net/gallery/68403329/Idioms-Illustrated>
- Shvets, A. (2020). *Taburete Manos Animal Perro*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/taburete-manos-animal-perro-4587999/>
- Tankilevich, P. (2020). *Nina modelo rubia en pie mano en cintura*. [Fotografía]. Pexels.
<https://www.pexels.com/es-es/foto/nina-modelo-rubia-en-pie-4725142/>