

# Reflexiones psicolingüísticas y didácticas sobre el estudio de metáforas y modismos

Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN

Institute de l'Arc. Orange (France)  
Aura.duffe@laposte.net

## RESUMEN

El análisis de las significaciones de metáforas y modismos en una lengua extranjera provoca, muchas veces, convergencias y divergencias de opiniones entre el profesor y los alumnos. En este sentido, nos hemos interesado en analizar, primero, las investigaciones que se han hecho en cuanto a sus denotaciones y connotaciones, para luego explorar las experiencias que se han realizado en la búsqueda de su comprensión y producción.

Al final de nuestro análisis proponemos un corto comentario sobre la manera de conducir el estudio de metáforas y modismos durante la enseñanza de una lengua tanto materna como extranjera.

**Palabras clave:** Experiencias psicolingüísticas. Metáforas. Modismos. Reflexiones didácticas.

## Psycholinguistic and teaching reflections on the study of metaphors and idiomatic expressions

## ABSTRACT

Frequently, the denotations and connotations of metaphors and idiomatic expressions provoke debate as well as consensus among students and teacher. It is for this reason that past research into the definitions of such expressions is examined, in order to then explore investigations seeking to improve their comprehension and production.

This article concludes with a brief and practical reflection on how to approach metaphors and idioms in both native language and foreign language classes.

**Key words:** Psycholinguistics experiences. Metaphors. Idiomatic expressions. Pedagogical reflections.

## RÉSUMÉ

L'étude des métaphores et des idiotismes en langue étrangère entraîne habituellement entre les étudiants et l'enseignant des controverses et des consensus au sujet de leurs dénnotations et connotations. C'est la raison pour laquelle nous avons trouvé intéressant d'examiner d'abord les recherches qui ont été faites au sujet de leur signification, pour ensuite explorer les investigations cherchant à améliorer leur compréhension et leur production.

A la fin de notre analyse, nous présentons les fruits d'une brève réflexion sur la manière d'aborder les métaphores et les idiotismes lors d'une séance de cours, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

**Mots-clés:** Expériences psycholinguistiques. Métaphores. Idiotismos. Réflexions didactiques.

**SUMARIO:** 1. Preámbulo. 2. Las metáforas. 3. Los modismos. 4. Una experiencia didáctica. 5. Conclusión. 6. Notas finales. 7. Anexo. 8. Referencias bibliográficas.

## 1. PREÁMBULO

Actualmente, frente a la situación de la comprensión no literal de textos, el estudio de metáforas y modismos constituye un terreno muy bien estudiado por las investigaciones psicolingüísticas.

Gracias a esos trabajos, hemos podido identificar, tanto en la lengua materna como en la extranjera, las razones principales de la dificultad o facilidad de comprensión de esos recursos retóricos.

En este estudio nos proponemos hacer una síntesis de esas investigaciones comenzando primero por sus definiciones, y proponiendo, más tarde, algunas reflexiones que podrían ser útiles para un trabajo didáctico.

## 2. LAS METÁFORAS

Según la obra de M.L. Groussier y C. Rivière *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*, una metáfora puede ser asociada a

Une notion donnée «a» au moyen d'un mot, ou d'un ensemble de mots renvoyant, en principe, à une notion différente «b», les deux notions étant cependant liées par des propriétés ou associations communes, celles, précisément, que l'énonciateur cherche à mettre en évidence (Groussier, Rivière, 1996: 118).

Así, nos podemos encontrar con este tipo de aserciones «La vida es una constante lucha», con comparaciones «A Victoria, la noticia le cayó como un jarro de agua fría», con analogías complejas «Los norteamericanos ven en Clinton un nuevo Kennedy», e incluso con negaciones «Nadie es de piedra».

Las metáforas constituyen un medio de comprender el mundo y actúan como un código de valores compartidos por otros miembros de la comunidad cultural y lingüística. Son unidades de información muy complejas y cerradas. Con pocas palabras, el locutor da a conocer imágenes muy variadas, emotivas y vividas de su experiencia que le serían muy difíciles expresarlas de otra forma. «Mi jefe es una dinamita», nos informa sobre una multitud de particularidades con respecto a la persona a la cual hemos hecho mención: impulsivo, colérico, impaciente, gritón, etc. Se deduce de esto que el éxito de la comunicación de una metáfora — como enunciado lingüístico — depende del conocimiento compartido entre el locutor y el receptor, y del que ambos se otorgan: cuanto más conocimientos se comparten, más certera será la interpretación de la metáfora.

Por otra parte, tanto los locutores como los receptores establecen, entre el sujeto de la metáfora y la actitud empleada en el enunciado, una relación que hace que, de una cierta forma, incluso la metáfora puede modificar la actitud concerniente a ella misma y al concepto que se tenía antes del sujeto. Así, asistimos a la creación de nuevas significaciones. «Estirar la pata» que correspondía antes al lenguaje popular, es comprendida, hoy en día, en todos los contextos sociales, como el hecho de morir.

Las investigaciones psicolingüísticas sobre la comprensión del lenguaje metafórico han conllevado a numerosos estudios experimentales: medidas de tiempo de

lectura, tareas de juicio en las cuales el sujeto debía decidir si dos expresiones presentadas consecutivamente tenían o no el mismo sentido literal o figurado, tareas de comprensión de párrafos, de clasificación y de verificación en las cuales el sujeto debía decidir si una frase es metafórica o literal, gramaticalmente correcta o anormal, entre otras experiencias.

Uno de los trabajos hechos por S. Clucksberg, P. Gildea y B. Bookin (1982: 94, 95) muestra que tanto el sentido literal como el sentido figurado de las expresiones metafóricas son igualmente accesibles a los sujetos. Los investigadores utilizaron un paradigma de verificación de frases (responder «sí» cuando la frase es literalmente verdadera, y «no» cuando la frase es literalmente falsa) que exigía inhibir la interpretación no literal de los enunciados metafóricos. La hipótesis de su experiencia residía en el hecho de que si la interpretación no literal de una expresión metafórica es activada automáticamente, la respuesta «no» entra en conflicto con la respuesta «sí», retrasando la respuesta correcta de los enunciados «falsos» literalmente, pero correctos desde el punto de vista metafórico. Los resultados obtenidos mostraron un efecto de interferencia de la interpretación metafórica que sugiere que el sentido de las metáforas será comprendido incluso cuando la tarea principal es analizar el sentido literal.

En español, un estudio realizado por C. Gallego López (1996: 59-87) sobre el tratamiento de la interpretación literal y metafórico revela que no hay diferencias significativas de rapidez de interpretación entre esos dos tratamientos, los dos necesitan un esfuerzo cognitivo similar. Si existe una diferencia, eso vendría del predominio de un contexto previo: cuando el contexto es explícito, no hay diferencias de tiempo de lectura/compreensión de las frases literales y metafóricas. Por el contrario, cuando el contexto es vago, los tiempos de lectura/compreensión son significativamente más lentos en el caso de las frases metafóricas.

M. L. Alonso Quecuty y M. De Vega, por su parte, obtuvieron igualmente datos que muestran que el conocimiento previo del sujeto y del contexto facilita el tratamiento de las metáforas. Es decir, constataron que existe una baja en la identificación de las metáforas cuando el contexto es muy general o muy preciso. En esos casos, se necesitan conocimientos previos para facilitar la comprensión. Además, reconocieron que las diferencias individuales actúan igualmente como variables cuando se trata de la identificación de las metáforas o de la comprensión de las frases literales.

A partir de cuatro experiencias realizadas con respecto al tema de las metáforas, estos autores llegaron a la siguiente conclusión:

(...) hemos constatado el valor de la dimensión familiaridad, tan clara psicológicamente como puede serlo la tipicidad en las categorías. Los sujetos son capaces de evaluar con precisión la viveza o congelamiento de las metáforas, lo cual supone un fenómeno de metacognición. Probablemente los sujetos son sensibles al grado de tensión metafórica implícita en las frases. (...)

En lo referente a las supuestas diferencias entre el lenguaje literal y el metafórico, los datos son ampliamente disconfirmatorios. Tanto las frases literales como las metáforas, comparten: (a) acusados efectos de connotación momentánea, que se

manifiesta en los elevados índices de optimización (cuarta investigación) (b) índices de desequilibrio de atributos entre el primero y el segundo término de las frases, que no difieren significativamente en ambos tipos de lenguajes; (c) la naturaleza de los rasgos activados, tanto en las frases literales como en las metáforas, es la misma; en ambos casos se da la misma proporción de rasgos funcionales y descriptivos.

No obstante, hay una divergencia notable entre ambos lenguajes: las distancias semánticas entre los dos términos de la expresión son significativamente mayores en las metáforas que en las frases literales. La metáfora rompe así con una constrictión presente en las frases literales: en éstas, dado un sujeto determinado, los dominios semánticos del predicado gozan de pocos grados de elección; es decir, deben ser próximos (Alonso Quecuty, Vega Rodríguez, 1985: 31).

Observamos entonces que más que una distinción entre lo literal y la metáfora, la diferencia se hace en cuanto al tiempo del procesamiento de la información. Esto debido al carácter convencional o no de los usos lingüísticos en un contexto determinado, y a la disponibilidad de la información necesaria para interpretar los usos «oscuros» del lenguaje. Es decir, la comprensión de los enunciados metafóricos es más rápida y exacta, así como en el caso del lenguaje literal, cuando el receptor cuenta con más informaciones contextuales para activar nuevos esquemas y expectativas y establecer relaciones entre los nuevos enunciados.

### 3. LOS MODISMOS

Según la Real Academia de la Lengua Española, un modismo es considerado como «Una expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman, v. gr., a troche y moche» (1992: 1386). Sin embargo, esta definición no especifica otras particularidades inherentes.

Una de las dificultades para definir el modismo reside en el hecho de que se lo confunde, muchas veces, con los proverbios (ej.: «Más vale pájaro en mano que cien volando»), con los sintagmas convencionales que no poseen verbos conjugados (ej.: «De mil amores», «A brazo partido»), con los binomios irreversibles (ej. «Sin ton ni son»), con algunas comparaciones (ej. «Como el perro y el gato»), y algunos enlaces (ej.: «Por cierto», «Desde luego»). A causa de la dificultad de establecer las fronteras entre esas unidades lingüísticas y los modismos como tales, Mercedes Belichón precisa que, estos últimos tienen relación con estructuras predicativas formadas por un verbo y un número determinado de argumentos fijos o variables (ej.: «Cambiar de chaqueta», «Cortar el bacalao»).

Otros autores como D. Cruse (1986: 37) postulan que los modismos son lo contrario de las construcciones metafóricas. Mientras que las palabras aisladas que forman la metáfora conducen a establecer asociaciones e interpretaciones creadoras, los términos de los modismos estarían vacíos de sentido o no serían pertinentes para el sentido figurado del conjunto de la expresión (definición compartida por la Real Academia Española). Por su parte, R. W. Gibbs (1992: 504) considera que los modismos deberían ser considerados como «metáforas cristalizadas» porque estos

encierran costumbres muy arraigadas de una comunidad, en la cual el tiempo ha fundido la relación original del sentido literal con el figurado. Actualmente, Varela y Kubarth en su *Diccionario fraseológico del español moderno* (1996: IX, X) hacen un llamado a la distinción entre dos criterios:

El criterio de estabilidad: el hecho que los términos sean invariables a través de un período determinado, es decir que no hayan sufrido transformaciones gramaticales;

El criterio idiomático: el hecho que en una frase el contenido semántico pueda ser derivado de la significación de sus partes, o bien derivado solamente de una forma indirecta.

Entre esta diversidad de concepciones, es importante señalar las particularidades reconocidas por la psicolingüística: los criterios sintácticos y semánticos.

En cuanto a los primeros, se reconoce que la flexibilidad estructural de los modismos varía substancialmente de una lengua a otra y que sus transformaciones — lexicales y sintácticas — pueden ser variadas sin perder por eso su sentido figurado. Así, se puede encontrar aserciones de sinónimos, de modificadores adverbiales, de términos lexicales, en frases: «Comenzó a romper tímidamente el hielo», «Deshizo el hielo» o «No consiguió romper el hielo». No obstante, existen construcciones que no permiten introducir negaciones, cambios en la voz verbal o en el orden de las palabras. Por ejemplo, «Construir castillos en el aire» no acepta en español este orden sintáctico: «En el aire fueron construidos castillos por alguien», «Los castillos en el aire los construyó fulanita», o bien «No construyó castillos en el aire» (aunque se pueda decir para alguien que no tiene costumbre de «construir castillos en el aire»).

Según R. Gibbs y N. Nayak, los receptores son capaces de dar un juicio sobre el grado de conformación sintáctica, tanto para los modismos de su lengua como para otros enunciados, y esto, gracias a la intervención del contexto semántico. Estos autores afirman al respecto

The syntactic versatility of some idioms can be accounted for by consideration of the conventions that govern the relationship between an idiom's internal semantics (not their literal meanings per se) and their contextually appropriate figurative meanings (Gibbs y Nayak, 1989: 133).

Con respecto a las características semánticas está reconocido en el medio psicolingüístico que existe una ambigüedad semántica para ciertos modismos, a causa de la posibilidad de ser interpretados tanto en el sentido literal como en el sentido figurado. Por ejemplo, en español la expresión «Cerrar el pico», puede ser interpretada en el sentido figurado por «Callarse» o en el sentido literal «Cerrar el pico a un animal». Esta consideración conlleva a afirmar que el grado del sentido figurado de la expresión puede ser distribuido a través de sus constituyentes lingüísticos, es decir directamente en relación con el significado de estos.

Existen modismos que presentan un alto grado de isomorfismo entre la estructura lingüística que expresa el sentido figurado y el sentido literal, hasta tal punto que podemos admitir una substitución de término a término. Por ejemplo, la frase «Aguantar el chaparrón» puede ser remplazada por «Aguantar reproches o reprimendas».

mendas». Por el contrario, existen otros que no presentan estructuralmente isomorfismos en sus paráfrasis literales, y dan lugar a estructuras sintácticas sin posibilidad de cambios con otros lexemas. Por ejemplo, «Estirar la pata», formado por un verbo transitivo no puede ser remplazado por un verbo en el sentido figurado «morir», que es, por otra parte, un verbo intransitivo.

En lo que se refiere a la transparencia semántica de los modismos, las experiencias psicolingüísticas confirmaron recientemente que los juicios de los receptores están condicionados por el nivel de conocimiento previo del sujeto de la interpretación convencional: cuanto más familiar resulte para el individuo el empleo de ciertos modismos, más transparente se volverá el sentido figurado con respecto a su sentido literal. Otras experiencias exploraron el tiempo de interpretación y de lectura de los modismos y de las interpretaciones literales.

Los trabajos de D. Swinney y A. Cutler (1979: 527-533) nos hacen observar que los modismos requieren un tiempo de decisión significativamente más corto que el de otros tipos de estímulos. Estos autores propusieron una clasificación de frases presentadas visualmente. Durante una experiencia en inglés, los sujetos debían decidir si una secuencia de palabras eran o no frases gramaticalmente aceptables. Los estímulos fueron clasificados según este orden:

- Modismos.
- Frases de control que presentaban una sola diferencia de palabra con los modismos, ya sea la primera o la última palabra.
- Enunciados gramaticalmente bien formados, sin ser modismos.
- Secuencias de palabras gramaticalmente no correctas.

Se midió el tiempo de reacción de cada caso, principalmente el de la comprensión de los modismos y se encontró que su tiempo era más corto con respecto al de las otras frases. De esto se deduce que los modismos son almacenados y recuperados como unidades globales. Esto confirmaría la hipótesis que la interpretación figurativa de los modismos sería reconocida más rápido que su interpretación literal.

Desde otro punto de vista, M. Glone, S. Glucksberg y C. Cacciari (1994: 167-190) constataron que la comprensión de variantes de sintaxis y semantemas de los modismos implicaba un tiempo de lectura más lento que el de las versiones convencionales. Este resultado, frente al hecho de que el tiempo de lectura de esas variantes no era significativamente diferente del tiempo de las frases literales, condujo a esos autores a concluir que, solamente los modismos muy familiares son tratados de una manera global. Por el contrario, las variantes y los modismos poco familiares necesitan de un tratamiento sintáctico similar como cualquier otro enunciado, y su lectura toma más tiempo.

En lo referente a la interpretación figurada, R.W. Gibbs y N. Nayak (1989: 104-107) en una de sus experiencias obtuvieron confirmaciones con respecto a la idea que los receptores son capaces de establecer diferencias muy sutiles de la información de los modismos dentro de un mismo grupo semántico. En sus trabajos,

estos autores emplearon tareas de juicio sobre la equivalencia de modismos que expresaban emociones como la alegría, el miedo, la cólera, etc. Estas experiencias confirmaron que los sujetos juzgaban como adecuado o no, el empleo de modismos en diferentes contextos discursivos, apoyándose en los diferentes tipos de información dados por cada modismo.

Por otra parte, R. W. Gibbs con su colaborador J. E. O'Brien (1990: 61-67) exploraron la hipótesis que los receptores asociarían el sentido figurado de los modismos con imágenes mentales de metáforas que, según esos autores, organizarían nuestras representaciones del mundo. Así, los modismos «Perder los estribos», «írsele la olla a alguien», serían expresiones muy arraigadas culturalmente que harían que se identificara la cólera a un líquido caliente que se almacenaría en un contenedor. Además, esos autores constataron una uniformidad sorprendente de los tipos de imágenes mentales evocadas por los modismos que tienen una relación directa con algunas metáforas. Al contrario, las paráfrasis literales de los modismos no evocaron imágenes muy claras.

A través de estas experiencias se observa que, tanto los modismos como las metáforas, están en relación con los procesos conceptuales unidos a otras formas del lenguaje no literal, principalmente en cuanto a la comprensión y evaluación de su sentido figurado.

#### 4. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Para ilustrar de una manera práctica una situación de enseñanza-aprendizaje, tomemos, por ejemplo, el caso de la enseñanza del español en Francia, en la Universidad de Nîmes durante un curso de «no especialistas»(1). En esta materia se reúnen estudiantes de diferentes facultades deseosos de profundizar su conocimiento lingüístico y cultural del español y, con este grupo, se analizan textos de toda índole, en particular los textos de prensa.

Después de algunos años de experiencia, hemos observado que esos tipos de textos encierran una multitud de figuras literarias entre las cuales destacan las metáforas y los modismos. Pongamos el caso de un texto estudiado hace algunos años, pero que fue uno de los primeros en el cual nos iniciamos en la enseñanza de esas figuras. El texto llevaba por título «Madrid patas arriba» (2) y, desde su primera lectura, nos enfrentamos con opiniones divergentes.

Por un lado, una persona afirmaba, sin previo estudio de su contenido, que el título podía aludir a un cierto bienestar obtenido por la ciudad de Madrid en el momento en el cual el artículo era publicado. Su explicación se basaba en el hecho de que había focalizado la palabra «arriba» y esto le daba la posibilidad de establecer el vínculo «Madrid» - «arriba» - «bienestar». Pedimos entonces al resto de la clase si alguien tenía una idea diferente a la expuesta. Un alumno de origen hispanoamericano indicó que había escuchado utilizar esta expresión cuando alguien quería dar una imagen de caos o de desorden, por ejemplo, cuando su madre le reprochaba que su habitación estuviera muy descuidada. Escuchando esta intervención nos limitamos, primero, a agradecer a los participantes, para luego, indicar las pautas del trabajo; aclaramos que se llegaría a un consenso del significado

de este modismo pero para esto, se debía estudiar, antes, el significado de las palabras aisladas y, más tarde, el de su conjunto. Con esto trataríamos que los alumnos vieran la o las imágenes que se desprenden de este estudio.

Los términos de interés para el análisis eran «patas» y «arriba», ya que «Madrid» denotaba por unanimidad una ciudad que si bien podía inspirar diferentes connotaciones personales, su significado como urbe resultaba evidente para todos los estudiantes.

Ahora bien, a pesar que se tratara de estudiantes del primer año de universidad, estimamos necesario, como primera pauta de la enseñanza, señalar las denotaciones y las posibles connotaciones de los términos «patas» y «arriba». Así, refiriéndonos al primero, se habló que la Real Academia de la Lengua Española consagraba casi una página, en su diccionario, a la explicación de sus diferentes significados y en la cual se podía encontrar la denotación de «pie» o «pierna» en lo que concierne a los animales u objetos. No resultó vano indicar que en el diccionario se podían encontrar, por lo menos, doce locuciones adverbiales que actuaban como modismos en el lenguaje familiar y, entre los cuales, encontrábamos la expresión «patas arriba». Sin embargo, indicamos que ésta sería tratada después que se hubiera dialogado sobre la palabra «arriba».

Así, se señaló que ese término presentaba igualmente diferentes denotaciones como, por ejemplo, la de un aliciente para indicar a una persona o a un animal que se levante: ¡Arriba!, la de un adverbio para señalar una posición elevada: «Está arriba», la de otros modismos: «De arriba abajo». Se precisó que la Real Academia indicaba, por lo menos, siete diferentes acepciones para este término y, por consiguiente, se dedujo que resultaba ambicioso, por un lado, pretender conocer la totalidad de los diferentes significados de una palabra. Por otro lado, el hecho de que uno se interesara a ese estudio, no hacía más que enriquecer nuestro bagaje cultural y, en el caso de una lengua extranjera, eso nos servía para tratar de comprender la psicología de una lengua, gracias a las imágenes mentales que se obtiene del análisis de los significados de las palabras.

Dada esa deducción, se volvió a retomar, esta vez, las dos palabras reunidas en la expresión «patas arriba» y se pidió la intervención de los estudiantes con respecto a las imágenes que suscitaban en ellos, después de lo que se había hablado antes. Para algunos resultaba difícil «ver» en «patas arriba» una imagen de inversión, para otros, esto era muy comprensible si se pensaba en las diferentes posiciones que uno podía adquirir haciendo gimnasia, por ejemplo. Entonces, volviendo a retomar el título, pero esta vez con su sujeto «Madrid», su significación se volvía cada vez más explícita para muchos de entre ellos. Así, pudieron imaginarse, tan sólo leyendo el título, que la situación podía ser conflictiva para esa ciudad, que se trataba de una situación con repercusiones más o menos negativas, la cual sería identificada a medida que se realizaba el examen del texto.

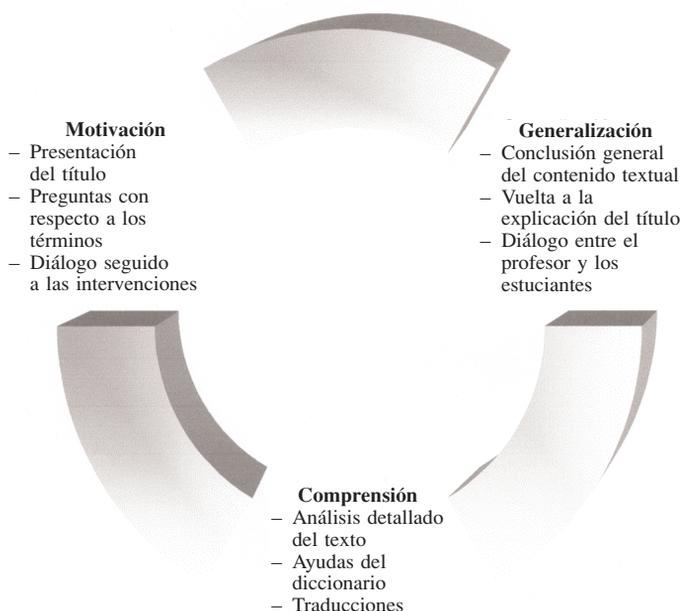
En una hora y cuarto que es el tiempo real para una clase en la universidad de Nîmes en Francia, se pudo analizar ese escrito y nos dimos cuenta que se trataba de un anuncio publicado hace veinticinco años por *Cambio16* precisamente en la misma fecha de la publicación en la que se leía el texto. Así, se hablaba de Madrid, claro está, y, por el estudio del contenido, comprendimos que se criticaba a un nuevo proyecto realizado por la Comisión del Área Metropolitana de Madrid con res-

pecto al aniquilamiento de cerca de un millón de árboles en beneficio de la construcción de grandes bloques de viviendas, entre ellos, entidades bancarias. Entonces, «patas arriba» quería dar a entender que la editorial de esta revista no veía con buenos ojos ese nuevo proyecto; al contrario, lo calificaba de impropio al haber escogido ese modismo como parte integrante del título del texto.

Por consiguiente, resumiendo el proceso didáctico seguido durante esta sesión, diríamos que se buscó:

- Primero, mantener el interés de los alumnos a través de constantes preguntas con respecto a las imágenes que se despejaban de las significaciones de los términos.
- Segundo, buscamos en el estudio completo del texto, la comprensión del mismo por medio de traducciones simultáneas (español/francés-francés/español) y,
- Finalmente, quisimos, al término del análisis del contenido textual, que fueran los propios alumnos quienes llegaran a determinar la significación más acertada del modismo.

En realidad, se aplicó tres secuencias del proceso de la enseñanza-aprendizaje: la motivación/la expectativa, la comprensión/la atención selectiva y la generalización/transferecia; etapas indispensables según el psicopedagogo Robert Gagné para considerar que un alumno ha contado con los recursos y medios necesarios para comprender y asimilar un cierto contenido (3). El siguiente esquema intenta mostrar, de una cierta forma, la interrelación de esos procesos durante esta sesión de trabajo.



## 5. CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista didáctico, dos ideas principales se desprenden de este análisis:

a) Para trabajar la comprensión de las metáforas y de los modismos, ya sea en la lengua materna como en la extranjera, es necesario verificar la adquisición de un conocimiento previo de los semantemas con el fin de encontrar sus denotaciones y connotaciones posibles. Si el conocimiento previo está presente, el tiempo de análisis de esos recursos retóricos será corto, lo que permitiría realizar comparaciones con otras expresiones que presentaran una semejanza sintáctica o semántica.

Para activar la comprensión, el profesor prestará mucho cuidado a que los alumnos muestren una atención ya sea visual o auditiva de los enunciados para que de esa forma se cuente con el contexto adecuado para comenzar el análisis de las frases. Sin esa disponibilidad por parte de los alumnos no se podrá efectuar el estudio de esos recursos retóricos (4).

El estudio del sentido figurado o literal de las metáforas o de los modismos se presta a trabajos de investigación en grupo, ya que en muchos casos, se necesitará la ayuda de varios diccionarios. La exigencia de una conclusión oral y escrita para cada grupo servirá como debate de las interpretaciones literales y figuradas, lo que, desde el punto de vista práctico, constituye un trabajo enriquecedor para todos, tanto a nivel cultural como lingüístico.

## 6. NOTAS FINALES

- (1) Tuvimos la oportunidad de trabajar como profesora asociada en esta universidad.
- (2) Tomado de *Cambio16*, 30 junio 1997, n.º 1.335, 3.  
En anexo se encuentra la transcripción completa de este texto.
- (3) En realidad, este autor establece ocho etapas de la enseñanza-aprendizaje que, desde el punto de práctico, pueden resumirse en tres: la motivación, la comprensión y la generalización. Para una explicación detallada de estos procesos ver Robert Gagné, 1977: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México, Diana.
- (4) Para una explicación de la necesidad de crearse imágenes visuales o auditivas con el fin de adquirir la comprensión, recomendamos la lectura del estudio de la obra de A. de la Garanderie, 1987: *Comprendre et imager. Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, Centurion/Bayard.

## 7. ANEXO

### Hace 25 años en *Cambio 16*

Madrid, patas arriba

La portada del número 31 de *Cambio16* estaba dedicada a la tortuosa ciudad de Madrid. Era un recuerdo al urbanista Arturo Soria, autor de la Ciudad Lineal, que en 1972 era carne de cañón de los especuladores del momento: su «retiro longitudinal» era esquilado, bajo la impunidad de un plan proyectado por la Comisión del Área Metropolitana de Madrid que permitía el aniquilamiento de cerca de un millón de árboles y permitía, saltándose el Plan General Urbano, la construcción de grandes bloques de viviendas, donde el texto legal hablaba de viviendas unifamiliares y jardines.

Una ley, la de Crédito Oficial, aprobada en 1971, abrió muchas posibilidades para la actividad mixta de las entidades bancarias, una vez diferenciadas las actividades comerciales e industriales. El banco Urquijo fue el primero en calificarse como banco industrial.

El área internacional abría con las recetas de un gobierno socialista, el de Allende en Chile, para mejorar la deuda externa de su país. Clodomiro Almeyda, su artífice, dedicaba 34 de cada cien dólares que entraban en el país, gracias a las exportaciones, para pagar las deudas contraídas en el exterior. La economía chilena empezaba a mejorar en el difícil camino que afrontaba Allende: el Producto Nacional Bruto creció entre un 6 y un 8 por ciento. Algo estaba cambiando.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO QUECUTY, M. L. y VEGA RODRÍGUEZ M. (de): «Similitud no-literal: un análisis microestructural de la metáfora», en *Estudios de Psicología* 19/20, 18-33. 1985.
- CAMBIO16*: «Madrid, patas arriba», 30 junio, Madrid, nº1.335, 3. 1997.
- CRUSE, D.A.: *Lexical semantics*, U.S.A., Cambridge University Press. 1986.
- GALLEGO LÓPEZ, C.: «Procesamiento del lenguaje metafórico frente al lenguaje literal», en *Revista de psicología del lenguaje* 1, 59-87. 1996.
- GAGNÉ, R.M.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México Diana. 1977.
- GARANDERIE, A. (de la): *Comprendre et imager. Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, Centurion/ Bayard. 1987.
- GIBBS Jr., R. W. y NAYAK. N. P.: «Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms», en *Cognitive Psychology* 21, 100-138. 1989.
- GIBBS Jr., R. W. y O'BRIEN, J.E.: «Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning», en *Cognition* 36, 35-68. 1990.
- GIBBS Jr, R. W.: «What Do idioms really mean?», en *Journal of memory and language* 31, 485-506. 1992.
- GLONE, M., GLUCKSBERG, S. y CACCIARI C.: «Semantic productivity and Idiom Comprehension», en *Discourse processes* 17, 167-190. 1994.
- GLUCKSBERG, S., GILDEA, P. y BOOKIN. H.: «On understanding non-literal speech. Can people ignore metaphors?», en *Journal of verbal learning and verbal behavior* 21, 85-98. 1982.

- GROUSSIER, M.L. y RIVIÈRE C.: *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*, Paris-Gap, Ophrys. 1996.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, volumen II. 1992.
- SWINNEY, D. y CUTLER. A.: «The acces and processing of idiomatic expressions», en *Journal of verbal Learning and verbal Behavior* 18, 523-534. 1979.
- VARELA, F. y KUBARTH. H.: *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos. 1996.