

La competencia metafórica en español y su relación con la retención de frases idiomáticas en inglés^{1, 2}

Rosalina Domínguez Ángel³, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México

Resumen

El presente artículo describe un estudio correlacional que tiene por objetivo medir y comparar el nivel de competencia metafórica en español y el nivel de comprensión y aprendizaje de frases idiomáticas en inglés. Nuestra hipótesis central es que, con un mayor nivel de competencia metafórica en español, los estudiantes de inglés podrán decodificar y aprender el significado de frases idiomáticas en inglés con mayor facilidad. Esta hipótesis está basada en los resultados de Charteris-Black (2002), Bromberek-Dyzman y Ewert (2008) y Domínguez (2008), quienes encontraron una relación significativa entre la competencia metafórica en L1 y el aprendizaje de frases idiomáticas en L2. Los participantes del presente estudio fueron 16 estudiantes de 8º semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de una universidad pública localizada en el centro de México, a quienes se les aplicó un cuestionario de competencia metafórica en L1 y un cuestionario de comprensión y retención de modismos en L2. Los resultados se analizaron por medio de correlaciones Pearson que indican una correlación positiva significativa entre la competencia metafórica en L1 y la retención inmediata⁴ y tardía de frases idiomáticas. Estos resultados indican que cuanto más contenido se destine para ayudar a los estudiantes a identificar y comprender el lenguaje metafórico tanto en L1 como en L2, mejor será el nivel de competencia metafórica que desarrollen.

Abstract

This article describes a correlational study which aims at measuring and comparing the level of metaphorical competence in Spanish and the level of comprehension and retention of idiomatic phrases in English. The study focuses on the hypothesis that with a higher level of metaphorical competence in Spanish, English learners will be able to decode and retain the meaning of idiomatic phrases in English more easily. This hypothesis is based on the results in Charteris-Black (2002), Bromberek-Dyzman and Ewert (2008), and Author (2008), who found a significant relationship between both variables. The participants in the present study were 16 students of 8th semester of the BA program in Language Teaching of a public university located in central Mexico. The subjects answered a questionnaire regarding metaphorical competence in L1 and a questionnaire dealing with comprehension and retention of idioms in L2. The results were analyzed by means of Pearson correlations and the results yielded significant positive correlations between the metaphoric competence in L1 and the immediate and delayed retention of idioms. These results show that the more content is allocated to assist students identify and understand metaphorical language in both L1 and L2, the better the level of metaphorical competence they will develop.

Introducción

Un elemento central en el presente estudio son las frases idiomáticas, las cuales tienen un uso convencional, y cuyo significado no puede ser inferido a través de las palabras que las componen dado que generalmente implican imágenes metafóricas. Las expresiones idiomáticas son frases comunes utilizadas en el discurso coloquial con significados figurativos que difieren de sus significados literales (Schweigert y Moates 1988), cuyo significado metafórico se ha convencionalizado (Johnson, 1996). La figuración es el recurso a través del cual los significados de las palabras difieren del sentido establecido y está presente en modismos que contienen metáforas como "Tomar el toro por los cuernos", metonimias como "echar una mano" e hipérbolos como "no vale la tierra que pisa". Debido a esto, debemos reconocer que la metáfora es un elemento central en las frases idiomáticas, y su comprensión determina en gran medida la comprensión y retención de estas frases.

La metáfora es una figura retórica de pensamiento utilizada para expresar una realidad por medio de un concepto diferente con el que guarda cierta semejanza. En el pasado, el uso de la metáfora y el lenguaje figurado se ha tomado como parte del lenguaje con fines estéticos (Aleshtar y Dowlatabadi, 2014). La metáfora se ha tratado principalmente como un componente literario de la lengua y no ha estado relacionada con el lenguaje estándar que se utiliza en la comunicación. De acuerdo con Littlemore y Low (2006), consideran a la metáfora como algo estructurado, analizable y relacionado con la cultura y el razonamiento cotidiano (p. 268). La metáfora está generalmente permeada por la cultura y está presente en el discurso

¹ *The Metaphorical Competence in Spanish and its Relationship with the Retention of Idiomatic Phrases in English*

² This is a refereed article. Received: 22 May, 2019. Accepted: 18 December, 2019.

³ rosalinangel@hotmail.com

⁴ Retención inmediata se refiere a recordar el significado de las frases después de haberlas leído, la retención tardía significa recordar las frases después de tres semanas o más de haberlas leído y decodificado.

común que producimos todos los días. El lenguaje metafórico y las metáforas se utilizan en nuestra comunicación cotidiana, en la educación, la política e incluso en la ciencia (Sabet y Tavakoli, 2016).

Algunos fenómenos lingüísticos como la metáfora, y especialmente las frases idiomáticas, han despertado gran interés entre los lingüistas y lexicógrafos, debido a su frecuencia en situaciones cotidianas. La importancia del lenguaje figurado en general se ha convertido en un tema importante para maestros y estudiantes de una segunda lengua, ya que la exposición al discurso auténtico es cada vez más frecuente y menos controlado. Charteris-Black (2002) afirma que este lenguaje figurado es un reto para alumnos y maestros de un segundo idioma debido a que es difícil de ser abordado de manera sistemática en la clase de lenguas. En este tenor, Türker (2016) afirma que el lenguaje metafórico se basa en la estructura de nuestras representaciones mentales de los conceptos complejos. Por lo tanto, las metáforas se utilizan para expresar conceptos abstractos que son difíciles de describir o de verbalizar. De acuerdo con Danesi (2016), la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua no están conscientes de los conceptos metafóricos y hacen uso de su sistema conceptual en la lengua materna para producir traducciones literales de las palabras o frases, así que esto puede resultar en una mala interpretación de esas palabras o expresiones. Sin embargo, cuando alcanzan un determinado nivel de competencia, algunos estudiantes quieren expresarse en la lengua meta del mismo modo en que lo hacen en su lengua materna. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia metafórica en lengua meta es un factor crucial que raramente se tiene en cuenta, ya que el valor de la metáfora no se encuentra sólo en ser un rasgo generalizado del discurso cotidiano sino en que su dominio implica el conocimiento funcional de la lengua (Acquaroni en Masid, 2017).

Danesi en Chapetón (2010), asevera que los estudiantes no tienen ninguna dificultad en dar estatus metafórico a los enunciados en lengua meta cuando así se les indica. Danesi, encontró que los estudiantes tienden a "hiper-metaforizar", es decir, los estudiantes tienden a crear expresiones metafóricas "raras" en la lengua meta sin una instrucción sistemática en competencia metafórica. Esto nos lleva a concluir que los estudiantes de una segunda lengua requieren desarrollar "una competencia metafórica" la cual se entiende como la capacidad de comprender y utilizar metáforas en la lengua materna y/o en la lengua meta. Esta competencia es parte de los componentes de la competencia comunicativa (Littlemore y Low, 2006; Sabet y Tavakoli, 2016). Por lo tanto, la adquisición de una segunda lengua debería de implicar el desarrollo de sistemas conceptuales de tal manera que los estudiantes sean capaces de entender y producir el lenguaje figurativo necesario para comunicarse de forma similar a los hablantes nativos.

En este sentido, Glucksberg (2001) y Littlemore (2003) ponen de manifiesto la naturaleza del lenguaje figurativo y cómo se convierte en un grave problema para los estudiantes del idioma extranjero. Esto se debe al gran desafío de ser bilingües y también biculturales, de manera que se debe ser competente en el uso del lenguaje figurado, con antecedentes culturales en la interpretación de metáforas y con un énfasis en el papel de áreas específicas de la cultura. Danesi (en Sabet y Tavakoli, 2016), afirma que "percibimos, pensamos y hablamos con la ayuda de nuestro sistema conceptual. Por lo tanto, la adquisición de otro idioma depende del uso del sistema conceptual en L2 y los alumnos deben poder expresar sus pensamientos mientras usan el sistema conceptual del idioma de destino como lo hacen los hablantes nativos" (p.33). Al respecto, Littlemore y Low (2006) afirman que la competencia metafórica juega un papel importante en todas las áreas que conforman lo que se conoce como la competencia comunicativa. Para estos investigadores, esta competencia está estrechamente vinculada con la competencia gramatical, textual y sociolingüística. Por lo tanto, la promoción de su desarrollo podría mejorar significativamente el rendimiento general de los estudiantes en la lengua meta, dado que las metáforas no son sólo recursos retóricos o herramientas para la construcción de la lengua, sino una faceta fundamental de la cognición humana.

Hay muchas maneras de acercarse a la competencia metafórica, así como muchas maneras de definirla. Danesi (en Doiz 2013), define este término como la capacidad de comprender y producir lenguaje metafórico o figurado en la lengua extranjera. Danesi agrega además que la competencia metafórica está estrechamente relacionada con la manera en que una cultura particular organiza su mundo en términos de conceptos. Asimismo, Levorato en Andreou y Galantomos (2008) se refiere a la capacidad de decodificar los diversos significados de las palabras, no sólo el literal, sino también aquellos significados periféricos y polisémicos que una palabra puede contener. Esta capacidad también implica tener estrategias para producir nuevas expresiones figurativas y para construir un contexto coherente o interpretación en la que aparece una expresión figurada. Por lo tanto, nuestro estudio explora la competencia metafórica en español de los estudiantes de inglés de manera que podamos determinar hasta qué punto los estudiantes que han desarrollado más esta competencia, son también más diestros en la comprensión de frases idiomáticas.

El objetivo principal del presente estudio es determinar si existe una correlación entre la competencia metafórica de los estudiantes en la lengua materna y su competencia para comprender y retener nuevas expresiones idiomáticas en la lengua meta. Asumimos que los estudiantes llegan a la clase de segunda lengua con el conocimiento de su sistema metafórico en la lengua materna y, al igual que Charteris-Black (2002), nos preguntamos si es posible hablar de una competencia metafórica o figurativa como un componente de la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Basamos esta pregunta de investigación en los hallazgos de Domínguez (2008), donde se utilizó la inferencia por medio de la metáfora y esta estrategia funcionó tanto en comprensión como en retención. En nuestro estudio, exploraremos también la eficacia para definir el contenido metafórico en L1 para determinar si esta eficacia está directamente relacionada con la comprensión de frases idiomáticas y su respectiva retención.

Los resultados anteriores nos permiten generar la hipótesis que:

1. El uso del tema metafórico como apoyo para obtener el significado de expresiones idiomáticas conduciría a su comprensión y retención efectiva.

En apoyo a esta hipótesis Domínguez (2008) cita el siguiente comentario de uno de sus sujetos: "putting the cat among the pigeons" that was totally incoherent... I knew it was an idiom because I know other idioms that involve animals, then it is naturally metaphoric (p.200).

La identificación del tema metafórico (animales) en la cita anterior hace pensar al sujeto que la frase es idiomática, por lo tanto, requiere de un tratamiento especial en el que hay que inferir un significado metafórico. Además, otra hipótesis adicional es que:

2. El nivel de competencia metafórica en la lengua materna tendrá una correlación positiva con la efectividad en la retención inmediata y la retención tardía de frases idiomáticas en la lengua meta.

Metodología

Diseño de la investigación

El presente estudio es de corte pre-experimental ya que mide la retención de frases idiomáticas de manera inmediata y de manera tardía. En palabras de Larsen-Freeman y Long (1991, p. 29): "Un tipo de diseño pre-experimental es el llamado diseño de grupo, en el que se aplica un test al principio y al final". Las frases idiomáticas utilizadas se encuentran contenidas en un texto (ver Apéndice A) que los estudiantes leyeron quizá con ayuda del diccionario o incluso pudieron preguntar el significado de las frases al docente. Al terminar de leer el texto, se les dio un cuestionario para determinar cuántas de las frases idiomáticas en el texto podían recordar de manera inmediata, y cuántas de manera tardía (tres semanas después).

El estudio es también correlacional, ya que se compararon los resultados de las siguientes variables: a) competencia metafórica en L1, b) retención inmediata, c) retención tardía) por medio de una prueba inferencial llamada correlación Pearson. La competencia metafórica en L1 se determinó por medio de la administración del cuestionario de competencia metafórica en L1. Asimismo, las retenciones inmediata y tardía se determinaron con la administración del cuestionario sobre la comprensión y la retención de los modismos en L2.

Los participantes

El presente estudio se realizó con un grupo intacto de estudiantes que se encuentran en el cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la universidad en cuestión, quienes decidieron participar de manera voluntaria. El nivel de competencia en inglés de los sujetos participantes es intermedio o intermedio-alto. Este nivel está determinado por el libro de texto que utilizan y no se aplicó ningún examen de competencia. Se hace notar que los participantes ingresaron a la licenciatura con un nivel de los exámenes en inglés de la universidad de Cambridge (Key English Test KET por sus siglas en inglés) y han cursado cuatro semestres de inglés con dos horas diarias de clases. En total fueron 16 participantes cuyas edades fluctuaban entre los 19 y los 20 años. Con respecto al género de estos estudiantes, diez de ellos son mujeres (62%) y seis varones (38%). El estudio requirió la administración de los instrumentos que se describen en la siguiente sección y su aplicación se realizó en el orden descrito a continuación.

El cuestionario sobre la competencia metafórica L1

Este cuestionario se compone de 63 frases idiomáticas en español que se obtuvieron de la producción oral real de hablantes nativos del español. Las frases idiomáticas fueron recolectadas de conversaciones reales de personas que interactuaron en algún momento con el investigador. Esta recolección se realizó durante

una década aproximadamente y los hablantes fueron generalmente adultos de entre 20-50 años de edad. La lista se ordenó alfabéticamente y se pidió a los estudiantes escribir su significado, una explicación o una aproximación del mismo. Los items en el cuestionario, acerca de la competencia metafórica en L1, fueron evaluados asignando un punto cuando el significado era correcto y medio punto si el significado era una aproximación y no exactamente el significado esperado. Los resultados se sometieron a una doble revisión con el fin de evaluar estos resultados de manera confiable. La segunda revisión la realizó el investigador junto con un colega interesado también en el estudio de las frases idiomáticas.

El texto de lectura en inglés

El texto se obtuvo de un sitio web llamado Voz de América (<https://www.voanews.com>) (ver Apéndice A). El texto está dirigido a estudiantes que dominan el nivel de vocabulario de las 2000 palabras (ver Tabla 2). El texto narra una historia que tiene lugar en los Estados Unidos e incluye veintiséis expresiones idiomáticas añadidas al texto. Estas frases fueron propuestas por un hablante nativo estadounidense con el fin de mantener el dialecto del inglés. El investigador, con la ayuda del hablante nativo, llevaron a cabo la selección y la adaptación del texto. Las expresiones varían con respecto a su grado de transparencia y de similitud entre la L1 y L2. Las frases idiomáticas se seleccionaron especialmente de manera que fuesen desconocidas para los estudiantes, el maestro de inglés realizó este procedimiento. La selección de estas frases se realizó con la ayuda del profesor y también por medio de una revisión de los materiales de aprendizaje de los estudiantes. Las expresiones se insertaron en el texto tratando de no modificar su contenido, el estilo y la estructura general, además se distribuyeron de tal forma que no resultaran demasiado prominentes. El análisis del texto en términos de facilidad de lectura se realizó a través de un instrumento llamado *Perfil de Vocabulario* del sitio web *Compleat Lexical Tutor* (<https://www.lex tutor.ca/vp/eng>). El perfil del vocabulario del texto se ilustra en la Tabla 1.

Primeras 500 palabras más frecuentes	1240	69.6%
Palabras de 1 ^{er} nivel (1-1000)	1473	82.7%
Palabras de función	775	43.5%
Palabras de contenido	692	38.8%
Palabras de 2 ^o nivel (1001-2000)	117	6.5%
Palabras académicas	26	1.4%
Palabras fuera de las 2000 p.	164	9.2%
Palabras en el texto	1780	
Tipos de palabras	608	

Tabla 1. Perfil de vocabulario del texto

El objetivo al utilizar este instrumento es para garantizar la "facilidad de lectura" del texto. Mismo que mostró un nivel de facilidad de lectura del 98% en el nivel de las 2000 palabras, que de acuerdo con Hsueh-Chao y Nation (2000), y Nation (2001) es el nivel ideal para que los estudiantes tengan una adecuada comprensión del texto ya que permite que se produzca la inferencia.

El texto mostró que 164 (9.2%) de las palabras están fuera de la lista de las 2000 palabras. Es decir, más allá de las 2000 palabras más frecuentes en inglés. Mediante el análisis de la lista se pudo reducir ese porcentaje, ya que 125 de estas palabras tenían las siguientes características: 7% eran los nombres propios que se repiten a lo largo del texto. El número total de palabras en el texto fueron 1,780 (100%), las palabras desconocidas en total fueron 39 (2,1%). Entonces el nivel de lectura fue de 97.9 en el nivel de 2000 palabras. La densidad léxica se puede calcular dividiendo las palabras de contenido por el número total de palabras. Por lo tanto la densidad léxica del texto era originalmente de: $692/1780 = 0,38$. La facilidad de lectura se calculó con la fórmula *Flesh Reading Formula*⁵: $206.835 - (0.846 \times 128) (1.015 \times 18.28) = 77.99$
108.288 18.55

El cuestionario sobre la comprensión y la retención de los modismos en L2

Este cuestionario se diseñó utilizando el listado de frases idiomáticas que se insertaron en el texto descrito (véase apéndice A) y se administró inmediatamente después de que los sujetos terminaron de leer el texto. Se pidió a los estudiantes que escribieran el significado de las expresiones idiomáticas sin revisar el texto nuevamente. Cabe destacar que se les pidió a los estudiantes escribir el significado de las expresiones

⁵ Véase: <http://www.readabilityformulas.com/flesch-reading-ease-readability-formula.php>

idiomáticas, pero no se les pidió escribir de manera forzada un significado a cada frase. Por lo tanto, si la frase parecía desconocida, los estudiantes no se esforzaron en pensar en un posible significado. La retención se midió con la administración del mismo instrumento tres semanas después de la lectura inicial del texto.

Resultados y discusión de los resultados

Esta sección tiene como objetivo describir los resultados y análisis de las respuestas dadas por los alumnos con el fin de determinar su competencia metafórica receptiva en L1.

L1 competencia metafórica e idiomática

La Figura 1 muestra los porcentajes de éxito en la comprensión de frases idiomáticas en español.

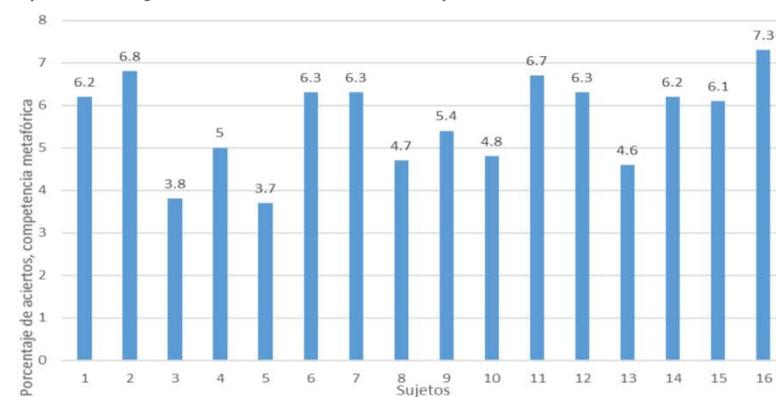


Figura 1. Resultados de la competencia metafórica receptiva

La Figura 1 muestra los porcentajes de éxito en la comprensión de frases idiomáticas en español (Eje X). Estos porcentajes se obtuvieron dividiendo el número de aciertos entre el número de frases idiomáticas. El Eje Y representa el número de participantes en el estudio. El promedio de competencia metafórica fue de 6 y los porcentajes muestran que el 56% de los participantes obtuvo una puntuación superior a seis y el otro 44% obtuvo una puntuación por debajo de ese rango. Estos resultados indican que la competencia metafórica de los participantes no se ha desarrollado al cien por ciento y hay una cantidad considerable de frases que no pueden definir, porque no son parte de su léxico mental y dado que se presentaron de manera aislada, no hay un contexto que pudiera servirles para sugerir un significado más certero.

El análisis individual de los elementos del instrumento permite identificar qué frases resultaron ser desconocidas por la mayoría de los alumnos, así como las frases idiomáticas que la mayoría de los alumnos conocían. En las siguientes figuras se muestran estos resultados.

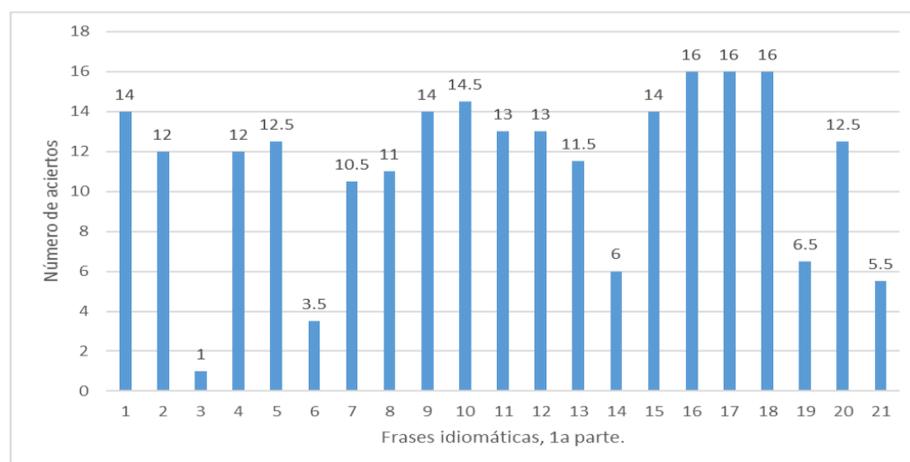


Figura 2: Número de aciertos en competencia metafórica en L1. primera sección.

La Figura 2 muestra los resultados de las primeras 21 frases idiomáticas en L1, donde podemos identificar aquellas que resultaron ser difíciles de explicar, quizás porque los participantes no estaban familiarizados con la figura metafórica y porque no se incluyen en su repertorio léxico:

3. Andar de capa caída

- 6. Caer de perlas
- 14. Dormirse en sus laureles
- 19. Cortar por lo sano
- 21. Andar de amarra navajas

Es importante destacar que algunas de esas frases contienen palabras de baja frecuencia, por ejemplo, *capa*, *perlas*, *laureles*, *navajas*. Hay que reconocer también que ciertas expresiones idiomáticas parecen utilizarse con mayor frecuencia en determinadas regiones del país. Del mismo modo, ciertas metáforas caracterizan a ciertos países, por ejemplo, los barcos se encuentran frecuentemente en las metáforas en inglés británico (Boers 2000a); Littlemore, 2003; Boers & Demecheleer 2001). La evidencia de la incertidumbre sobre el significado de las frases idiomáticas se da con la Frase 6 "caer de perlas" que registró medios puntos debido a que el significado proporcionado no era exacto. Las siguientes son algunas de las definiciones que los estudiantes proporcionaron.

- E5 Algo bueno e inesperado
- E6 Cuando a alguien le caes muy bien
- E11 Una persona que te cae bien o es agradable
- E14 Caerle muy bien a alguien

La Figura 2 muestra también las frases que resultaron fáciles de explicar por todos los estudiantes, por ejemplo:

- 16. Estar entre la espada y la pared
- 17. En un abrir y cerrar de ojos
- 18. En un dos por tres

Estas frases fueron definidas fácilmente porque son de uso común para el hablante de español y las palabras que las componen son frecuentes también.

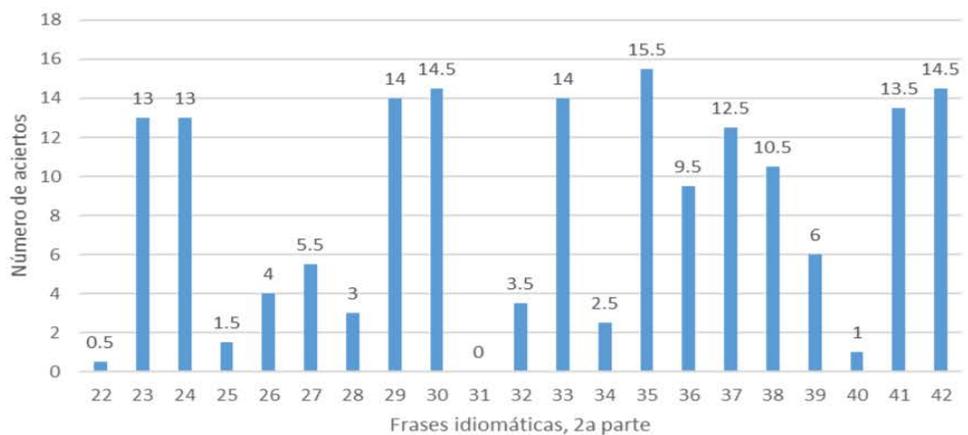


Figura 3. Número de aciertos en competencia metafórica en L1. Segunda parte.

La Figura 3 muestra una menor precisión en la definición de frases idiomáticas en L1 en comparación con la Figura 2. Asimismo, se puede identificar algunas frases que ninguno de los estudiantes pudo definir, por ejemplo: la Frase 31. Evidentemente, estas frases no forman parte del repertorio léxico de los estudiantes y si han llegado a escucharlas es muy probable que ni siquiera el contexto haya ayudado a determinar su significado. En este sentido, las frases que resultaron difíciles para los sujetos fueron:

- 22. Estar en tela de juicio
- 25. Hacer algo por no dejar
- 28. Ir viento en popa
- 31. Matar a la gallina de los huevos de oro
- 34. No andarse por las ramas
- 40. No atar ni desatar

Una vez más, las palabras de baja frecuencia aparecen como un factor de fracaso en la decodificación de las expresiones idiomáticas, por ejemplo: juicio, popa, ramas, desatar

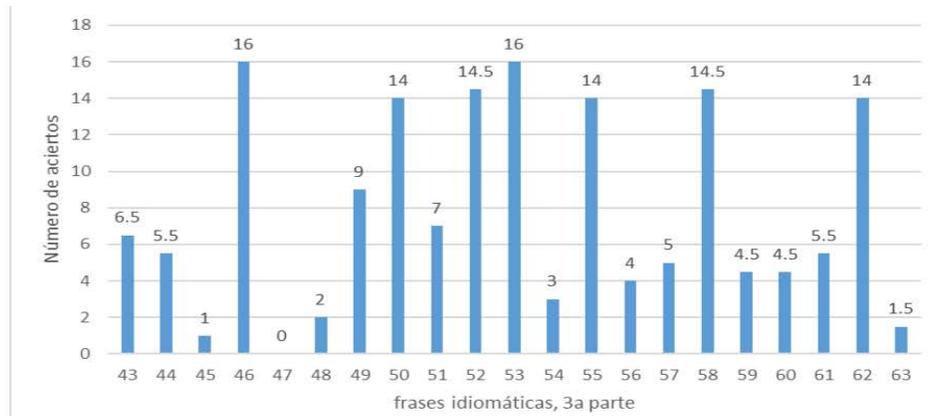


Figura 4: Número de aciertos en competencia metafórica en L1. Tercera parte.

La Figura 4 muestra la competencia metafórica de los participantes en relación con las últimas frases de la lista. Destacan las frases idiomáticas que los estudiantes desconocieron, por ejemplo, la frase 47 o aquellas que fueron casi desconocidas, por ejemplo: las frases 45, 48, 54, 56, 63. A continuación, identificamos las frases idiomáticas que fueron muy difíciles de decodificar por los estudiantes.

- 45. Poner los puntos sobre las íes
- 47. Quedarse con un palmo de narices
- 48. Recibir con bombo y platillo
- 54. Taparle el ojo al macho
- 63. Volverse ojo de hormiga

Las características de las frases sugieren que las figuras metafóricas de las frases antes señaladas no resultaron tan claras para los estudiantes. Esto puede deberse a ciertas colocaciones figurativas que no significaban nada para ellos, por ejemplo: e.g., “palmo de narices”, “bombo y platillo”, “ojo al macho”, “ojo de hormiga” frases que requieren conocer el origen de la figura metafórica o la connotación implícita para poder imaginar su significado, por ejemplo “volverse ojo de hormiga” requiere imaginar que una hormiga es muy pequeña y su ojo lo es aún más, por lo tanto, significa que no se ve o que desaparece. Hubo, sin embargo, algunos modismos cuya alta frecuencia de uso se reflejó en los significados que dieron los estudiantes quienes pudieron decodificarlos correctamente.

- 46. Ponerse en los zapatos de alguien
- 52. Ser un cero a la izquierda
- 53. Ser pan comido
- 58. Tener los pies sobre la tierra

Las frases anteriores fueron familiares a tal grado, que incluso los estudiantes mencionaron sus equivalentes en inglés, ese fue el caso de las frases 46 y 53. Coincidentemente, esos fueron los modismos que obtuvieron los resultados más altos. Algunas aproximaciones al significado de las frases fueron las siguientes: 46: “asumir el papel del otro”, “pensar en los problemas de otra persona”, “comprender a la otra persona”, “ponerse en el lugar de alguien más”. “cuando alguien entiende las circunstancias de otra persona”, “ponerse en la situación de alguien”. Modismo 53: “fácil”, “algo fácil de realizar”, “algo fue fácil”, “cuando algo no es difícil”, “algo muy fácil de hacer”, “hacer algo fácilmente”. En este sentido, hubo otras definiciones y/o aproximaciones para las frases idiomáticas con un grado mediano de dificultad⁶, mismos que se mencionan enseguida.

7. Caer por su propio peso	Cuando un mentiroso se descubre solo Que las consecuencias repercuten en quien hizo la acción Tarde o temprano se sabe la verdad Cuando los problemas se solucionan sin intervenir
8. Conocer de cabo a rabo	Tener noción detallada de algo Conocer muy bien Conocer por completo Conocimiento total de la persona o cosa
13. Dar atole con el dedo	Engañar Creer que alguien es tonto y engañarlo

⁶ El grado de dificultad se determinó por los resultados obtenidos en el cuestionario.

	Cuando te ven la cara Querer verle la cara a alguien Tratar de mentirle a una persona
19. Cortar por lo sano	Solución de conflictos de forma pacífica Terminar en buenos términos con alguien Concluir algo en buenos términos Terminar las cosas de la mejor manera
36. Pedirle peras al olmo	Pedir algo imposible Pedir de más Pedir demasiado a alguien Pedir algo difícil e imposible
38. Meterse en camisa de once varas	Conseguirse problemas gratis Estar en algo difícil Meterse en algún problema Meterse en problemas graves
49. Retomar las riendas.	Control Volver al camino correcto Retomar algo que se dejó Retomar el control

Tabla 2. Significado de frases idiomáticas con mediano grado de dificultad

De acuerdo con lo observado, las aproximaciones y ejemplificaciones dadas por los participantes eran a veces frases idiomáticas a su vez. La frase idiomática 13 es un buen ejemplo ya que los alumnos dieron como equivalente "Verle la cara a alguien", que es una frase idiomática también. Otros ejemplos de este fenómeno son los siguientes:

- Creerse la divina garza = creerse mucho / ser una persona creída
- Meter la pata = regarla
- No andarse por las ramas = no andarse con rodeos

El análisis de resultados de los elementos del instrumento que nos ayudan a medir la competencia metafórica en español, indica que hace falta la necesidad de un acercamiento más directo de los estudiantes hacia la identificación y comprensión de la metáfora y en consecuencia de las frases idiomáticas. En este sentido, coincidimos con Teymouri y Dowlatabadi (2014) y Masid (2017) quienes proponen la necesidad de reconocer a la competencia metafórica como un tipo de competencia especial. De esta manera, sería conveniente revisar las propuestas didácticas de manera que se incluya la enseñanza de la metáfora desde los niveles más bajos. Esto con el objetivo principal de que tanto los profesores, como los diseñadores de manuales puedan desarrollar actividades que tengan en cuenta la competencia metafórica en la lengua materna y la enseñanza de la metáfora lingüística desde los niveles básicos en la lengua meta. Masid (2017) opina a este respecto "el análisis demuestra que la metáfora lingüística rara vez figura en los programas didácticos, y, en los pocos casos en los que aparece, la presentación es breve y poco clara" (p. 156).

Resultados de la comprensión y retención de los modismos en L2

La Figura 5 muestra los resultados de los tres indicadores tomados de los sujetos participantes: a) la competencia idiomática en L1; b) la retención inmediata; y c) la retención tardía.

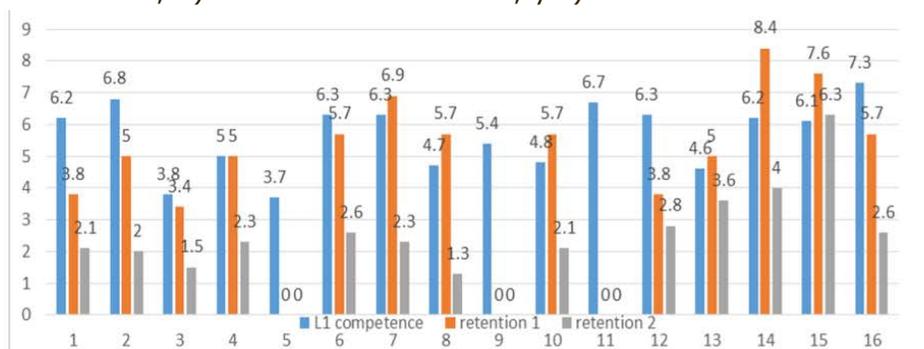


Figura 5. Tres indicadores de comprensión de frases idiomáticas

Los resultados de la Figura 5 muestran que, en la competencia idiomática en español, los estudiantes obtuvieron un 6 % de promedio. Este indicador es muy similar al indicador de la retención inmediata que fue de 5.5%. Es importante mencionar que tres alumnos (participantes 5, 9, 11) no se presentaron a la administración del instrumento de retención inmediata y en consecuencia los resultados de retención tardía tuvieron que ser cancelados. El porcentaje de retención tardía fue de 2.7%. Cabe destacar que algunos

participantes registraron un porcentaje más alto en la retención inmediata de frases idiomáticas en comparación con el índice de competencia metafórica en L1, por ejemplo, los participantes 7, 8, 10, 13, 14 y 15. Estos resultados coinciden con las aseveraciones de Bromberek-Dyzman & Ewert (2008) quienes encontraron que algunos aspectos de la competencia figurativa se desarrollaban mejor en la lengua meta que en la lengua materna.

Un análisis más detallado de las frases idiomáticas nos permite identificar aquellas que más participantes pudieron recordar. Estas frases muestran que la similitud interlingual en L1-L2 jugó un papel muy importante en la recuperación de significados de frases idiomáticas, tanto en la retención inmediata como en la retención tardía, ver la Figura 6.

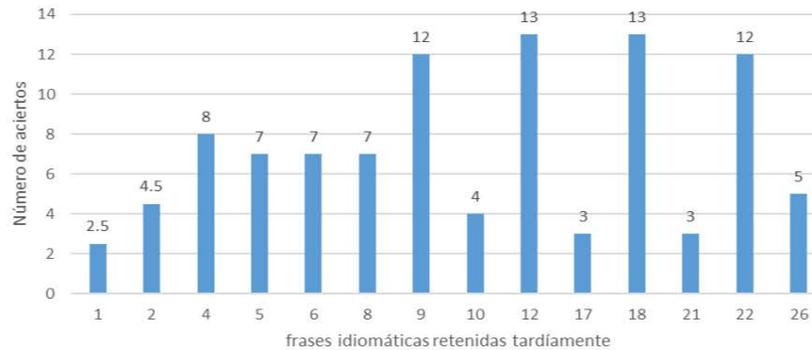


Figura 6. Índice de retención tardía de frases idiomáticas.

En el análisis de los elementos del instrumento se dio el caso de dos frases "idénticas" en L1 y L2 que fueron recordadas por todos los participantes: la frase 12 "*throw in the towel*" y la frase 18 "*over my dead body*". Se identificaron dos frases más que fueron fáciles de recordar: la frase 9 "*someone's days are numbered*" y la frase 22 "*have seen better days*" ambas muestran como característica sobresaliente una fuerte similitud en L1 y L2. El significado de otras frases pudo ser recordado, aunque con una frecuencia menor, por ejemplo: la frase 4 "*take a shine to somebody*"; la frase 5 "*all hell breaks loose*"; la frase 6 "*long in the tooth*"; la frase 8 "*cannot hold a candle to someone*". El rasgo sobresaliente de estas frases es su transparencia que parece haber sido un elemento que ayudó a los participantes a recordar su significado. De la misma manera, algunos acontecimientos de la historia que leyeron tres semanas antes parecen haber contribuido a contextualizar las frases idiomáticas y poder recordar su significado.

Otras frases idiomáticas pudieron ser recordadas correctamente en retención tardía, pero con una frecuencia menor. Estos son algunos ejemplos: frase 1 "*pull the wool over someone's eyes*"; frase 2 "*someone's heart misses a beat*"; frase 10 "*rack someone's brains*"; frase 17 "*Keep someone at bay*"; frase 21 "*out of the blue*"; frase 26 "*through thick and thin*".

Las frases idiomáticas "opacas" no pudieron ser recordadas por los participantes y dieron como significado una frase relacionada que implicaba un significado literal o metafórico. Debe considerarse también que probablemente la información contextual no ayudó a identificar al sentido de las frases opacas y quizás no se recurrió al diccionario o se tuvo poco éxito con la búsqueda de las frases. La Tabla 3 ilustra algunos de estos ejemplos de frases idiomáticas opacas.

	Frase idiomática	Respuestas incorrectas
3	<i>bend over backwards</i>	inclinarse hacia adelante / irse de espaldas / retirarse
7	<i>nip something in the bud</i>	dejar algo o alguien / dejar algo para después / dejarlo
11	<i>draw a blank</i>	olvidar algo que sucedió / pintar tu raya / estar en blanco
13	<i>pull some strings</i>	ser hábil / cuando tiras de la cuerda / tirar de la cuerda
14	<i>be a long shot</i>	saber mucho / tardarse mucho / hacer un gran esfuerzo
15	<i>beat about the bush</i>	superar un obstáculo / sonrojarte
16	<i>be sitting on the fence</i>	sentarse en la barda / estar a la defensa
19	<i>make a beeline</i>	marcar un límite
20	<i>stop in someone's tracks</i>	dejar de seguir a alguien / atravesarse en el camino
23	<i>make ends meet</i>	terminar una relación / cuando un asunto termina mal
24	<i>do something on a shoe-string</i>	ponerse en los zapatos de alguien / hacer algo muy rápido
25	<i>see eye to eye</i>	ojo por ojo / mirarse cara a cara / ver frente a frente

Tabla 3. Respuestas incorrectas con un significado literal o metafórico.

Uno de los objetivos de este estudio, es explorar la posible relación entre la competencia metafórica en L1 de los estudiantes y la retención inmediata y tardía de frases idiomáticas en L2. Para obtener una respuesta confiable a este respecto, realizamos una correlación Pearson, primero entre la competencia metafórica en L1 y el índice de retención inmediata de frases idiomáticas en L2. El resultado obtenido es una correlación positiva significativa entre estas dos variables. ($r=0.859$, $n=16$, $p<0.0005$, dos colas), ver la Tabla 4.

		Competencia metafórica en L1	Retención inmediata
Competencia metafórica en L1	Correlación de Pearson	1	.859*
	Sig. (bilateral)		.000
	N	16	16
Retención inmediata	Correlación de Pearson	.859*	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	16	16

*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Tabla 4. Correlación entre la competencia metafórica en L1 y la retención

La comprobación de que hay una correlación positiva entre las dos variables arriba mencionadas, sugiere que la competencia metafórica en L1 de los estudiantes mostró un comportamiento similar en comparación con los resultados que tuvieron los estudiantes al tratar de recordar de manera inmediata los significados de las frases idiomáticas en L2 incluidas en un texto de lectura. Esto quiere decir, que los alumnos que obtuvieron un buen resultado en competencia metafórica en L1, lo obtuvieron también en la retención inmediata.

Estos resultados evidencian la importancia de crear conciencia entre los estudiantes acerca de la presencia de la metáfora, y de cómo las expresiones idiomáticas se encuentran presentes en el habla común tanto en español como en la L2.

En nuestro estudio, también se estableció una correlación entre el nivel de competencia metafórica en L1 y el indicador de retención tardía de las frases idiomáticas en L2, los resultados pueden apreciarse en la Tabla 5.

		Competencia metafórica en L1	Retención tardía
Competencia metafórica en L1	Correlación de Pearson	1	.859*
	Sig. (bilateral)		.002
	N	16	16
Retención tardía	Correlación de Pearson	.707*	1
	Sig. (bilateral)	.002	
	N	16	16

*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Tabla 5. Correlación entre la competencia metafórica en L1 y la retención tardía.

La comparación entre la competencia metafórica en L1 y la retención tardía mostró una relación positiva, ya que hay una correlación positiva significativa entre ambas variables ($r=0.707$, $n = 16$, $p < 0.002$, de dos colas). Esto significa que el nivel de competencia metafórica en L1 de los sujetos está muy estrechamente ligado con su índice de retención tardía.

Los resultados de las dos correlaciones nos permiten sugerir que nuestra hipótesis, basada en la premisa de que el rendimiento que los alumnos muestran en la decodificación del significado de expresiones idiomáticas en L1, es similar a su rendimiento en la retención del significado de expresiones desconocidas en L2. Esto es posible debido a que los alumnos utilizan ciertas estrategias para comprender las nuevas expresiones figurativas y lenguaje metafórico. La comprensión de metáforas en L1 puede haber tenido un efecto positivo en la comprensión y retención de frases idiomáticas en la lengua meta. No obstante, debemos considerar que la retención se mide a nivel de recepción y no de producción, entonces un instrumento que satisfaga estas características se hace necesario de manera que se cancele la posibilidad de que los participantes hayan simplemente traducido las frases y no necesariamente recordado el significado.

Otros estudios donde se evalúa la retención de frases idiomáticas, enfatizan la importancia de crear conciencia en los estudiantes acerca de la presencia de la metáfora y los temas metafóricos tanto en L1 como en L2. Algunos de estos estudios tuvieron los siguientes resultados: Bogaards (2001) reporta que sus participantes tuvieron éxito al aprender frases idiomáticas compuestas por palabras conocidas, en comparación con palabras unitarias tanto en retención inmediata como en retención retardada. (83.6% vs. 73.6% / 30.7% vs. 18.6%). En un estudio similar, Boers (2000b) presenta tres experimentos donde el

concepto de metáfora juega un papel importante. Los tres experimentos muestran una relación positiva entre la provisión de información específica para ayudar a los lectores a analizar los aspectos metafóricos de los modismos y sus niveles de retención. El primer experimento está basado en temas metafóricos de frases idiomáticas. Boers (2000a) presenta también resultados positivos en un experimento donde la "concientización" metafórica ayuda a interpretar el uso figurativo de las expresiones: *bail out*, *wean off*, *weed out*, *shift tack*, en un texto de economía. El grupo experimental tuvo un éxito significativamente mayor que el grupo control, en comprensión de lectura y en la retención de las frases tres días después del test de comprensión.

Estos resultados confirman la importancia de crear conciencia entre los estudiantes acerca de la identificación e interpretación del lenguaje y los temas metafóricos. A este respecto, debemos considerar que actualmente los estudiantes están expuestos a todo tipo de información especialmente en los medios electrónicos. Esta condición favorece el que los estudiantes puedan acceder a una cantidad infinita de textos y tipos de vocabulario incluyendo, por supuesto, las frases idiomáticas; así que, lo que necesitan de los maestros de lenguas son herramientas para que esa exposición a los textos sea lo más productiva y exitosa posible.

Conclusiones

La presente investigación subraya la naturaleza compleja de las frases idiomáticas, dado que son frases cuyo significado no son la suma de sus partes, de ahí que diversos estudios enfocados en la comprensión y la retención de frases idiomáticas han demostrado que la identificación del tema metafórico en L1 podría determinar el éxito para decodificar las expresiones idiomáticas. Los conceptos complejos se pueden representar mediante el uso de metáforas y su significado se acopla a las representaciones mentales de temas conocidos.

El tema central de este estudio era demostrar una posible relación entre el desempeño de los estudiantes en la comprensión metafórica en L1 y el aprendizaje y la retención de los modismos en lengua meta incluidos en un texto de lectura, bajo la suposición de que existe una competencia metafórica en L1 que podrían facilitar la adquisición de expresiones idiomáticas en L2 cuando se encuentran en un texto de lectura. Herramientas estadísticas inferenciales, como son las correlaciones, demuestran que existe esta relación. Sin embargo, un análisis de los elementos de las frases idiomáticas retenidas a largo plazo, muestran que la similitud interlingual y la transparencia también están presentes. Por lo tanto, estas son variables que se podrían explorar en estudios adicionales.

En el presente estudio de investigación, se ha explorado la competencia metafórica de las frases idiomáticas en la lengua materna con el fin de verificar las características que favorecen la correcta decodificación de estas frases en lengua materna incluidos en un cuestionario. Hemos identificado que cuando las palabras individuales que componen las frases son de baja frecuencia, ha resultado difícil para los estudiantes retener su significado ya que el vehículo metafórico se vuelve difícil de entender y de recordar.

De manera más puntual, se puede inferir que la enseñanza explícita de la metáfora lingüística facilitaría el acceso léxico de los estudiantes de lenguas. En consecuencia, es muy importante hacer que los alumnos desarrollen estrategias de decodificación metafórica. De lo anterior se desprende que es necesario dirigir la atención de los estudiantes hacia significados literales de las palabras y su extensión, trabajando con la comprensión de los mecanismos conceptuales de la metáfora. Como indica Masid (2017) este proceso no consiste en enseñar al alumno a metaforizar, sino en introducirlo en las estructuras metafóricas y en los dominios cognitivos de la lengua que aprenden.

Debe considerarse también que se requiere desarrollar las unidades léxicas más frecuentes en relación con la acepción más frecuente. En otras palabras, es necesario, seleccionar lo más productivo, tanto para interpretación como para producción. El significado está relacionado con un ámbito metafórico cognitivo, así que es fundamental seleccionar y ofrecer los usos contextuales respectivos que hagan más fácil el acceso léxico polisémico de los alumnos.

Referencias

- Andreou, G. y Galantomos, L. (2008). Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context [El diseño de un programa conceptual para la enseñanza de metáforas y expresiones idiomáticas e un contexto de lengua extranjera]. *Porta Linguarum*, 9, 69-77.
- Aleshtar, M. T. y Dowlatabadi, H. (2014). Metaphoric competence and language proficiency in the same boat [La competencia metafórica y la proficiencia lingüística en el mismo bote]. *Procedia. Social and behavioral Sciences*, 98, 1895-1904. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.620>
- Boers, F. (2000a). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading [El mejoramiento de la conciencia metafórica en lecturas especializadas] *English for Specific Purposes*. 19(2), 137-147. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00017-9)
- Boers, F. (2000b). Metaphor awareness and vocabulary retention [El reconocimiento de la metáfora y la retención de vocabulario]. *Applied Linguistics*. 21(4), 553-571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. y Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learner's comprehension of imageable idioms [Medición del impacto de las diferencias interculturales en la comprensión de estudiantes de frases idiomáticas con figuras metafóricas]. *ELT Journal*, 55(3), 255-262. <https://doi.org/10.1093/elt/55.3.255>
- Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary [Unidades léxicas y el aprendizaje de vocabulario en la lengua extranjera]. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 321-343. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003>
- Bromberek-Dyzman, K. y Ewert, A. (2008). Figurative competence is better developed in L1 than in L2 or is it? Understanding conversational implicatures in L1 and L2 [La competencia figurativa se desarrolla mejor en la lengua materna que en la segunda lengua, ¿o no?]. Linguistic LAUD Agency.
- Chapetón, C. M. (2010). Identificación de lenguaje metafórico en textos argumentativos en inglés como lengua extranjera: un estudio de corpus. *Folios*, 32 (125-140). <https://doi.org/10.17227/01234870.32folios125.140>
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English [La proficiencia figurativa en la segunda lengua: un estudio comparativo entre el malayo y el inglés]. *Applied Linguistics*, 23(1), 104-133. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.104>
- Danesi, M. (2016). Conceptual fluency in second language teaching: An overview of problems, issues, research findings, and pedagogy [La fluidez conceptual en la enseñanza de una segunda lengua: Una revisión de problemas, temas, resultados de investigación y pedagogía] *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 145-153. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.145>
- Doiz, A. y C. Elizari (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning [La competencia metafórica y la adquisición de vocabulario figurativo en el aprendizaje de la lengua extranjera]. *ELIA*, 13, 47-82. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.145>
- Domínguez, A. R. (2008). *Identification, code-breaking and retention of L2 idioms by EFL Mexican university students with more and less strategy training* [La identificación, descifrado de códigos y retención del lenguaje figurativo por estudiantes universitarios Mexicanos con algo de entrenamiento en el uso de estrategias] [Unpublished doctoral dissertation], University of Essex.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language: From metaphors to idioms* [La comprensión de lenguaje figurativo: De la metáforas a las frases idiomáticas]. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.000>
- Hsueh-chao, M. H. y Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension [La densidad de vocabulario desconocido y la comprensión de lectura]. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl131hsuehchao.pdf>
- Johnson, J. M. (1996). Metaphor interpretations by second language learners: Children and adults [La interpretación de metáforas por estudiantes de una segunda lengua]. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 219-241. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.219>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Gredos.
- Littlemore, J. (2003). The effect of cultural background on metaphor interpretation. [El efecto de los antecedentes culturales en la interpretación de la metáfora]. *Metaphor and symbol*, 18(4), 273-288. https://doi.org/10.1207/S15327868MS1804_4
- Littlemore, J. y Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning* [El pensamiento figurativo y el aprendizaje de lenguas extranjeras]. Palgrave MacMillan.
- Masid B. D. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27, 155-170. <http://hdl.handle.net/10481/53967>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* [El aprendizaje del vocabulario en otro idioma]. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Sabet, M. K. y Tavakoli, M. (2016). Metaphorical competence: A neglected component of communicative competence [Competencia metafórica: Un componente ignorado en la competencia comunicativa] *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 32-39. <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/2236>
- Schweigert W. A. y Moates D. R. (1988). Familiar idiomatic comprehension [Comprensión idiomática familiar] *Journal of Psycholinguistic Research*, 17(4), 281-286. <https://doi.org/10.1007/BF01067198>
- Türker, E. (2016). The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and the frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions [El papel del conocimiento lingüístico y conceptual y la frecuencia en la adquisición de expresiones metafóricas en L2]. *Second Language Research*, 32(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0267658315593336>

Apéndice A

The House on the Hill

A few days before Christmas, Chantal Yardley visited Jacob Samuels in the old people's home.

"Do you know they want to make it disappear?" said Mister Samuels as he looked out of a window. His face was nearly the same red as the hanging Christmas decorations. He was angry at the thought that the house on "Bright Hill" -- the place of his happy years when his wife Irma was alive—his house was to be destroyed.

"The people who bought the house said it would be a fine place to raise their children. They really **pulled the wool over my eyes**, if my wife was alive she would not talk to me for a year.

Chantal tried to change the subject. "Do you know it has been almost thirty years?" she asked the old man.

"I remember," said Jacob Samuels. "Irma and I spent the whole week before, calling the people in the community trying to put together a welcome for you."

"A week?"

"Yes," answered the old man quietly. "We saw what was going on with all that violence in the big cities and all the wrong people with guns in the south. We thought all that was not a friendly welcoming environment".

Chantal remembered being a little afraid thirty years ago. No black family had ever lived in the Bright Hill community.

Her husband Rafe was leading the big moving truck, driving their small black car. Rafe stopped the car when they saw fifteen or twenty people in front of their new home on Tully Lane. Someone walked toward them in the street. Chantal's **heart missed a beat**. Then, a man in front of their new house showed a sign written in big colourful letters. It said "Welcome."

People filled Chantal's and Rafe's arms with sweets, cooked dinners and more. There was so much food and everyone **bent over backwards** to make them feel welcome.

"What a day that was," Said Chantal. "What a day," agreed Jacob Samuels.

It was a beautiful community. Children could walk to school or play happily up at the Samuels' house, and their parents need not worry if the children were safe. Most important, nobody wanted to move out of the Bright Hill community just because people moved in who were a little different.

"Remember Mrs. Hancock's picture in the newspaper?" asked Chantal.

"Sure I do," answered Jacob Samuels with a smile, "When Mister and Mrs. Ho came from Vietnam and we drew a little Buddha on their welcome sign." Everyone in the neighbourhood **took a shine** to the Ho family right away

"Then the men in white cloth came," said Chantal.

One morning there were men standing in front of the Ho family's house. The men were covered from head to toe in white cloth, with holes cut out for their eyes. One of the men held up a wooden cross and set fire to it. Then **all hell broke loose**. All the people in the other houses on Tully Lane ran out their doors and toward Mister and Mrs. Ho's house. Bob Hobart carried a long, iron-point African war weapon. Jacob Samuels came running wearing a silver Swedish war hat, carrying a meat cutting knife high in his right hand. The men in white cloth flew everywhere, they were much surprised by this sudden appearance of more than fifty people.

Old Mrs. Hancock threw a stick under the feet of a "white cloth" flying around the corner of her house. The man fell. Mrs. Hancock jumped from her front steps onto the man's back and hit him with an empty flower can. Jake Griffin had to pull her off the man. Later Jake said he never knew someone **so long in the tooth** could be that strong.

Old Mrs. Hancock died the next year. The Alavi's bought her house. They had fled Iran when the Ayatollah took over. The Sun's from Kunming, China moved into the community soon after; then the Ankoli's from Uganda; the Kummar's from Bombay, India; the Santiago's from Nicaragua. There were parties for all the new people - in the streets or in the house on Bright Hill. And after the battle of the "white cloths," where they all **nipped in the bud**, the community held some kind of celebration almost every week. No other neighbourhood could **hold a candle to theirs**.

Now the house on Bright Hill's days **seemed to be numbered**. In the quiet week between Christmas and New Years, Jacob Samuels sat and thought about his old house. **He racked his brains** trying to think of a solution but he just **drew a blank**.

On a day not long after, Chantal called Jacob Samuels. "Don't **throw in the towel** yet, Rafe says he can **pull some strings** and get the house declared a historic building," said Chantal on the telephone. "That way it could not be torn down. He is going to talk with a friend in the government."

The next morning Rafe hurried off to talk with the town officials. He knew it was **a long shot** but he had to try. Chantal was leaving for work. A funny figure on a bicycle came riding up Tully Lane, wearing a shiny hat and a big red cloth tied around his neck. Chantal laughed. It was Jacob Samuels.

Mister Samuels waved and shouted: "They thought no one would notice if they came quietly and started tearing down the house." He pointed behind him at a big earth-mover and two trucks coming up Tully Lane.

Mister Samuels did not **beat about the bush**, he got off the bicycle at his old front door and pulled his special meat knife from under his neck-cloth. The workman driving the earth-mover tried to talk with him. But Mister Samuels would not let the man come close. The workmen for their part, seemed **to be sitting on the fence**. They talked together quietly for a while. Then they climbed into their vehicles, started their engines and drove toward different parts of the little house.

Mister Samuels was everywhere at once throwing himself in front of the earth-mover or a threatening truck, trying **to keep them at bay**. He moved very fast for an old man. Again other people in the community came out of their doors, just as on the day of the "white cloths".

Fred Jantzen wanted to know what was going on. Chantal told him some men had come to tear down the Samuels house on Bright Hill.

Over my dead body! Not if I can help it," Fred shouted as **he made a beeline** for the house.

Jacob Samuels took the red cloth from around his neck to wave and defend his house like a Spanish bullfighter. Then one of the trucks drove straight at Jacob. Jacob was slow to move. The truck just missed hitting him. The driver could not turn the truck in time, and ran into the side of the house on Bright Hill. The little house shook. Everybody **stopped in their tracks**, even the trucks and earth-mover.

Then, **out of the blue**, Rafe Yardley appeared driving his black car slowly through the crowd, he stopped and showed a paper. "Judge Martin Klein signed a court order this morning," he said. "Nothing can be done to this house until Judge Klein has a hearing about it. The town officials will meet after the New Year holiday. There are enough votes so Bright Hill will be named as a historic house."

Jacob Samuels looked at the sad little house with its broken windows and fallen stones. It had **seen better days**, but it was the most beautiful place in the world to him. "Now, I have to buy it back," he said. "But... I can hardly **make ends meet** as it is"

"We have some saved," said Rafe as he looked toward Chantal. They knew mister Samuel **lived on a shoestring**.

All over the little hill people began to speak up, offering money and willing hands to work, even one of the workmen. They all **saw eye to eye**.

Church bells far off played "Joy to the World."

Rafe stepped to his open car. "The people of France make a wonderful drink called champagne," he smiled. "I was saving this for New Years Eve, but December Twenty-Ninth is close enough." Rafe opened some bottles and passed them into the crowd.

The church bells far away played "Should Old Friendships be Forgotten."

Then Rafe turned to Jacob Samuels, held a bottle high, and said in a loud voice: "Here's to Jacob Samuels and all the people of the Bright Hill community. You are the spirit of the real humankind – people who stick together **through thick and thin**. And the voices of the Yardley family and the Sun family and the Kummarr family and the voices of all the people who came to Bright Hill from all around the world rose up to meet the bells with happy shouts and bright song.