

La adquisición del léxico con la ayuda de frases idiomáticas en la enseñanza de ELE

Trabajo de Fin de Máster
Filología Española
Departamento de Lenguas
Universidad de Helsinki
Primavera 2020
Antti Kupiainen

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kielten osasto	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Espanjalainen filologia			
Tekijä – Författare – Author Antti Kupiainen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title La adquisición del léxico con la ayuda de frases idiomáticas en la enseñanza de ELE			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year 21.4.2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 57 (78 sisältäen lähteet ja liitteet)	
Tiivistelmä – Referat – Abstract Tässä tutkielmassa tarkastellaan espanjankielisten idiomaattisten ilmausten vaikutusta sanojen oppimiseen. Tutkimuskysymys on, voiko kielikuva olla tehokkaampi keino idiomaattisessa ilmauksessa esiintyvän sanan kirjallisen merkityksen muistamisessa kuin saman sanan oppiminen kontekstista, jossa se esiintyy vain kirjallisessa merkityksessään. Tutkimukseen osallistui kolme espanjaa opiskelevaa ryhmää. Ryhmät olivat Helsingin työväenopistosta, Helsingin yliopiston kielikeskuksesta ja Suomi–Espanja-seurasta. Koehenkilöiden keski-ikä oli 44,5 vuotta ja heillä oli noin kolmen vuoden kokemus espanjan opinnoista. Empiirinen tutkimus toteutettiin kahdessa osassa: ensimmäisessä koehenkilöitä oli 37 ja toisessa 22. Ensimmäisellä kerralla luokka jaettiin sattumanvaraisesti koeryhmään ja verrokkiryhmään. Aluksi kaikki tekivät lähtötasokokeen, jossa testattiin 13 espanjankielisen sanan kääntämistä suomeksi. Seuraavaksi molemmat ryhmät lukivat tekstit, joissa nämä sanat esiintyivät eri konteksteissa. Verrokkiryhmän tekstissä sanat esiintyivät kirjallisissa merkityksissään, kun taas koeryhmän tekstissä sanat olivat osana idiomaattista ilmausta. Tekstien jälkeen luetun ymmärtäminen testattiin kysymyksillä, joissa varmistettiin, että oikein vastaamalla lukija on ymmärtänyt sanat kontekstuaalisen merkityksen. Kokeen palautettuaan koehenkilöitä pyydettiin vielä kääntämään sanat 13 sanaa uudestaan. Kahden viikon jälkeen sanojen merkitysten muistaminen testattiin vielä kerran. Tutkimuksen hypoteesi oletti, että koeryhmä muistaisi sanojen kirjalliset merkitykset kahden viikon kuluttua verrokkiryhmää paremmin, jolloin kielikuvien avulla sanojen prosessoiminen osoittautuisi tehokkaammaksi kuin sanojen kirjallinen prosessoiminen. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että tilastollisesti merkittävää eroa ryhmien välillä sanojen muistamisessa ei ollut. Mielenkiintoiseksi osoittautui se, että verrokkiryhmä muisti ensimmäisessä testissä lähtötasoonsa nähden enemmän uusia sanoja (keskimäärin 7,07) kuin koeryhmä (keskimäärin 3,88), mutta kahden viikon kuluttua tehdyssä testissä ero oli huomattavasti pienempi: verrokkiryhmä muisti 4,0 uutta sanaa ja koeryhmä 3,66. Tätä tulosta pohdittaessa ehdotetaan, että sanojen unohtaminen voisi olla yhteydessä hypoteesin käsitykseen sanojen syvällisestä prosessoimisesta, joka perustuu Craig ja Lockhartin (1972) teoriaan prosessoimisen tasoista. Koeryhmä mahdollisesti unohti vähemmän sanoja, sillä sanojen prosessoiminen tapahtui useammalla semanttis-kognitiivisella tasolla. Tutkielman rakenteen muodostaa johdanto, teoriaosa, empiriaosa ja johtopäätökset. Tutkimusaiheen valinta perustuu aiempaan tutkimukseemme (Kupiainen 2018), jonka mukaan idiomaattisia ilmauksia ei hyödynnettäisi riittävästi suomalaisissa espanjankielen oppikirjoissa. Tärkein syy tutkimusaiheen muodostumisen kannalta on kuitenkin usko idiomaattisten ilmausten positiivisesta vaikutuksesta vieraan kielen oppimisessa ja havainto siitä, että tätä vaikutusta ei ole tutkittu riittävästi. Työn teoreettinen viitekehys jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä perehdytään fraseologian termistöön esittelemällä eri tutkijoiden määritelmiä fraseologisten ilmausten ominaisuuksista ja niiden kategorisoimisesta. Toisessa osassa käsitellään idiomaattisten ilmausten sisällyttämistä vieraan kielen opettamiseen. Tätä tutkimusalaa kutsutaan fraseodidaktiikaksi. Lopuksi pyritään perustelemaan tutkimuksen hypoteesia erilaisten idiomaattisten ilmausten prosessointimallien avulla, jonka jälkeen vieraan kielen oppimiseen liittyviä teorioita esitellään leksikaalisen lähestymistavan valossa. Empiriaosa alkaa metodologian esittelyllä, jossa erityistä huomiota kiinnitetään tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisiin kriteereihin, joiden mukaan kaksi erilaista, mutta mahdollisimman samantasoista, koetekstiä luotiin. Empirian toisessa kappaleessa esitellään itse tutkimustulokset ja vastataan tutkimuskysymyksiin pohtien vaikuttaako em. tulosten lisäksi sanojen oppimiseen muut tekijät, kuten opiskelukokemusvuodet, kokelaan ikä tai kokeeseen käytetty aika. Näistä mielenkiintoisin tulos osoitti, että verrokkiryhmässä ikä korreloi tilastollisesti merkittävästi sanojen muistamisen ja kokeeseen käytetyn ajan kanssa. Koeryhmässä vastaavasti merkittävää korrelaatiota ei ollut. Työn loppupäätelmissä pohditaan saatuja tuloksia ja ehdotetaan mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Idiomaattinen ilmaus, fraseologia, fraseodidaktiikka			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. FRASEOLOGÍA	4
2.1 Terminología de la fraseología	4
2.2 Características lingüísticas de las unidades fraseológicas.....	4
2.2.1 Frecuencia e institucionalización	5
2.2.2 Fijación y gradación	5
2.2.3 Idiomaticidad	7
2.3 Clasificación de UFS de Corpas Pastor (1997)	7
2.3.1 Colocaciones	8
2.3.2 Locuciones.....	9
2.3.3 Enunciados fraseológicos	10
3. ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS	13
3.1 Enseñanza de frases idiomáticas	14
3.1.1 frases idiomáticas en los manuales finlandeses	16
3.2 Procesamiento de las frases idiomáticas.....	17
3.2.1 Modelos no composicionales.....	17
3.2.2 Modelos composicionales.....	18
3.3 Enfoque léxico	22
3.3.1 Visión de la lengua en el enfoque léxico	23
3.3.2 Aspectos del aprendizaje y adquisición	24
4. METODOLOGÍA.....	29
4.1 Justificación y relevancia	29
4.2 Objetivo, preguntas e hipótesis de la investigación	30
4.3 Preparación de las actividades	32
4.3.1 Criterios para el contenido de los textos	35
4.4 Procedimiento e instrucción.....	39
4.4.1 Participantes	40
4.5 Métodos estadísticos.....	41
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
5.1 Resultados del pretest, del postest 1 y del postest 2	42
5.1.1 Otros factores	44
5.2 Discusión de los resultados del pretest, postest 1 y postest 2.....	47

5.2.1 Tiempo usado para la lectura y comprensión.....	48
5.2.2 La experiencia de los estudios y la dificultad del texto.....	50
5.3 Resumen de la discusión de los resultados	52
6. CONCLUSIONES.....	53
6.1 Conclusiones sobre el objetivo de la investigación	54
6.2 Limitaciones del estudio	55
6.3 Perspectivas de investigación futura.....	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
FUENTES ELECTRÓNICAS	63
ANEXOS.....	63
Anexo A: Texto, preguntas de comprensión y el glosario del grupo experimental	63
Anexo B: Texto, preguntas de comprensión y el glosario del grupo control	67
Anexo C: Cuestionario de antecedentes y el pretest, postest 1 y postest 2	71

TABLAS

Tabla 1. La aparición de una FI por primera vez.	16
Tabla 2. Los participantes en pretest, postest 1 y postest 2, la edad media y la experiencia de estudios de los tres centros de la enseñanza de lenguas.	41
Tabla 3. El promedio y la desviación típica de los resultados de la prueba inicial.....	42
Tabla 4. El promedio y la desviación típica de los resultados del primer postest.	43
Tabla 5. El promedio y la desviación típica de los resultados del segundo postest después de dos semanas.	43
Tabla 6. Resultados de la aplicación de la prueba de U de Mann Whitney para los datos del GEF y del GCF	44
Tabla 7. Tiempo usado para la lectura y comprensión.	45
Tabla 8. La experiencia de estudiante y la dificultad del ejercicio.....	45
Tabla 9. La correlación de la edad con el pretest, postest 1, postest 2 y el tiempo del GCF (13) y GCI (20).	46
Tabla 10. La correlación de la edad con el pretest, postest 1, postest 2 y el tiempo del GEF (9) y GEI (17).	47
Tabla 11. Tiempo usado para la lectura y comprensión. (Reproducción de la tabla 7.).....	49
Tabla 12. La comparación del tiempo usado en la lectura y comprensión según U de Mann Whitney.....	49
Tabla 13. La experiencia de estudiante y la dificultad del ejercicio. (Reproducción de la tabla 8.)	50
Tabla 14. La comparación de las estimaciones de la dificultad y los años de estudios entre los grupos según U de Mann Whitney.	51

1. INTRODUCCIÓN

Todos sabemos que un idioma, hablado o escrito, es una combinación de palabras con significados diferentes. También sabemos que una palabra puede tener varios significados dependiendo del contexto donde aparece. De este modo, dos palabras pueden crear un significado especial, incluso uno que, para un aprendiz de la lengua, le resulta muy difícil adivinar. Por ejemplo, cuando el sustantivo *el grano* aparece con el verbo *ir* en la frase *ir al grano*, el significado ya no es literal, sino idiomático. Es justamente este “juego” de significados, propiamente dicho *la idiomaticidad*, que hace un idioma interesante. El objetivo de este trabajo es investigar si la representación idiomática de un modismo, como el de *ir al grano*, puede ayudarle al aprendiente de una lengua extranjera a recordar el significado literal de alguno de sus componentes mejor que un contexto literal.

La propia experiencia del autor de este trabajo puede afirmar que al comunicarse con la gente local en un país hispanohablante, uno se encuentra frente a muchos significados idiomáticos que a la vez pueden producir dificultades en su comprensión, pero también enriquecen el idioma y entendimiento de la cultura permitiendo transmitir un mensaje más específico. Así pues, entender bien el juego de significados requiere vastos conocimientos de una lengua y su cultura. En este trabajo se refiere a los dichos que transmiten estos significados idiomáticos con los términos *modismo* y *frase idiomática*¹.

El tema de esta investigación fue motivado por el resultado de una observación sobre el papel insignificante que juegan los modismos, en los manuales finlandeses de español. Partiendo de esta observación, realizamos una exploración de manuales y se analizó la aparición de modismos y refranes en tres diferentes series de manuales finlandeses de español (Kupiainen 2018). Por consiguiente, se estudió lo que ya se sabe sobre la importancia y beneficio de la enseñanza de modismos. Una vez averiguado que no existe un claro consenso de la importancia de una enseñanza rica en frases idiomáticas, como tampoco existen suficientes estudios sobre el beneficio didáctico

¹ Los términos modismo y frase idiomática se explicarán más en detalle en el apartado 2.3.2.

concreto de ellas, aparte, del factor motivador gracias a la peculiaridad cultural que pueden conllevar (Boers & Lindstromberg 2009, Detry 2010, Sevilla y González 1994) y la fluidez que aportan a la competencia comunicativa (MCER 2002: 31), se decidió contribuir al campo de la didáctica de lenguas con un experimento original sobre un posible fenómeno cognitivo relacionado con el procesamiento mental de los modismos. El estudio empírico de esta investigación comparará la adquisición del vocabulario entre dos grupos. Al grupo experimental se le presenta un texto con las palabras meta incorporadas dentro de unas frases idiomáticas, mientras que el grupo control lee un texto donde las mismas palabras meta aparecen en oraciones libres, con su significado literal y no idiomática.

La hipótesis es que el grupo experimental tendría una retención mejor de las palabras en un examen realizado dos semanas después del experimento. La hipótesis se basa en la teoría de Craik y Lockhart (1972) sobre los niveles de procesamiento (*Levels of Processing*) que considera que una palabra, imagen o un sonido puede ser mejor recordado dependiendo de la variedad de niveles en que se procesa. Cuando el aprendiente procesa un estímulo en niveles diferentes, se trata de un procesamiento más “profundo”, lo cual implica un grado más alto de análisis semántico o cognitivo. En consecuencia, el procesamiento más profundo resulta en un rastro de memoria más persistente (Craik y Lockhart 1972: 675). No obstante, el problema de esta teoría, según Eysenck (1986: 97) es la dificultad de determinar qué es el nivel o la profundidad del procesamiento en cualquier caso particular. Dicho esto, la hipótesis de esta investigación considera que el procesamiento de una frase idiomática podría activar más niveles que un procesamiento solo literal de una palabra y ser, de esta manera, más rentable en la adquisición de palabras en el experimento de esta investigación.

El segundo y tercer apartado después de esta introducción constituyen la fundamentación teórica del trabajo. En el apartado dos, fraseología, se hace un breve sumario del concepto de la unidad fraseológica presentando sus características lingüísticas – frecuencia, institucionalización, fijación, gradación e idiomaticidad – siguiendo principalmente la definición del *Manual de Fraseología Española* de Corpas Pastor (1997) pero citando también obras de otros fraseólogos (Lewis 1993, 1997, Casares 1992, Zuluaga 1975, 1975a). Luego se presenta la clasificación de unidades fraseológicas de Corpas (1997) en tres esferas; se opta por este término porque es el término que usa Corpas (1997). Estas esferas son colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

El tercer apartado relaciona las unidades fraseológicas con la enseñanza de segundas lenguas (L2). Primero se introduce el término relativamente nuevo que combina el estudio de la incorporación de la fraseología en la didáctica de lenguas: la fraseodidáctica. Acto seguido, se resume nuestro trabajo previo sobre la presencia de las frases idiomáticas en los manuales finlandeses de español (Kupiainen 2018). En este capítulo se presentan, también, diferentes modelos del procesamiento de las frases idiomáticas, profundizando en la relación entre ellos y la hipótesis de la investigación. Al final del capítulo se introduce un enfoque didáctico de lenguas extranjeras que mantiene las unidades fraseológicas en el punto de atención en la adquisición de lenguas extranjeras: el enfoque léxico (Lexical Approach). A la luz del enfoque léxico se reflexiona sobre los términos aprendizaje y adquisición con la ayuda de las cinco hipótesis del enfoque natural (Natural Approach).

Una vez terminada la fundamentación teórica, el cuarto apartado empezará la parte empírica del estudio. En este cuarto apartado se explica la metodología que se ha empleado para diseñar y aplicar el estudio experimental. Se empieza con una justificación y exposición de los objetivos, las preguntas de investigación y la hipótesis. A continuación, se explican los criterios con los que se prepararon las actividades de los dos grupos del estudio. En esta fase se presenta, también, el procedimiento del experimento y se introducen los grupos de estudiantes de los diferentes centros de lenguas, es decir, los participantes de la investigación.

En el quinto apartado se presentan los resultados a través del análisis estadístico. Los resultados incluyen las medias de los resultados de las diferentes fases del experimento (pretest, posttest 1 y posttest 2). También se muestran los resultados de otros factores que posiblemente hayan afectado la retención de palabras en las pruebas. Después de la presentación, es hora de discutir los resultados para poder aceptar o rechazar la hipótesis y responder a las preguntas de investigación.

En el último apartado de esta investigación, en las conclusiones, se concentra en contemplar el proceso de este trabajo y se reflexiona sobre el tema con algunas propuestas a los diseñadores de manuales gracias al fruto de esta investigación. Llegados a este punto, para acabar el trabajo, es necesario también comentar las limitaciones de esta investigación y hacer algunas consideraciones sobre posibles desarrollos y líneas futuras de investigación.

2. FRASEOLOGÍA

Este primer capítulo del marco teórico empieza con una introducción a la fraseología. Después de determinar sus términos, se hace un breve resumen sobre las características de las diferentes unidades fraseológicas. Una vez explicadas las características, se categoriza las unidades fraseológicas según la clasificación de Corpas Pastor (1997).

2.1 Terminología de la fraseología

La fraseología es una disciplina lingüística tan amplia que, según Corpas (1997), existe mucha controversia a la hora de definir sus distintas clasificaciones. Corpas menciona en su obra *Manual de fraseología española* (1997) que, según varios fraseólogos, es justamente la controversia que crea problemas fundamentales en la disciplina. Sin embargo, ella acepta la definición del DLE (*Diccionario de la Lengua Española*):

“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” (DLE, s.v. fraseología)

Cuando hablamos de las denominaciones genéricas de los distintos tipos de combinaciones de palabras, existe una gran variedad de términos entre los estudiosos del campo fraseológico: *expresión pluriverbal, unidad léxica pluriverbal, expresión fija, unidad fraseológica o fraseologismo*. Corpas en su obra ha optado por la *unidad fraseológica* (UF) porque según ella el término va instaurándose cada vez más en la filología española y entre los fraseólogos del resto de Europa (Corpas 1997: 19).

En el siguiente subapartado 2.2 se explican las características principales de las unidades fraseológicas: frecuencia, institucionalización, estabilidad, fijación, variación, gradación e idiomática. Después, en el subapartado 2.3 se hace una clasificación resumida de las UFS según Corpas (1997). A la hora de definir las características de las UFS se citan, también, obras de otros fraseólogos conocidos (e.g. Casares 1992, Lewis 1993, Zuluaga 1975)

2.2 Características lingüísticas de las unidades fraseológicas

A pesar del número limitado de caracterizaciones globales hechas sobre las UFS, Corpas ha reunido algunas indicaciones que otros fraseólogos (e.g. Casares 1992, Cowie 1985, Kühn 1985 y varios más, citados en Corpas 1997: 19) comparten sobre una unidad fraseológica:

- (a) *Se trata de una expresión formada por varias palabras.*
- (b) *Se caracteriza por estar institucionalizada*

- (c) *Puede haber variación en sus elementos integrantes, ya sea como variantes lexicalizadas en la lengua o como modificaciones ocasionales en contexto*
- (d) *Es estable en diverso grado*
- (e) *Presenta cierta particularidad sintáctica o semántica*

Estas caracterizaciones se explican dentro de los siguientes subapartados. Las características lingüísticas de las UFS están divididas en la frecuencia, institucionalización, fijación, gradación y la idiomática.

2.2.1 Frecuencia e institucionalización

Una expresión en una lengua no se considera como una UF si solo se ha dicho o escrito una vez y no ha aparecido más veces en la lengua. Por tanto, la frecuencia es la primera característica lingüística de una UF o expresión fija. Corpus divide la frecuencia en dos vertientes: 1. *frecuencia de coaparición* de sus elementos integrantes y 2. *frecuencia de uso* de la UF como tal. El término *frecuencia de aparición* se utiliza en la lingüística cuantitativa para referirse al número relativo de apariciones de un determinado elemento, mientras el término *frecuencia de coaparición* se usa cuando el determinado elemento en una muestra representativa de contextos aparece en una UF más frecuentemente que aparecería libremente en el contexto (Corpus 1997: 21). La *frecuencia de uso* significa la frecuencia de aparición de una UF como tal:

“Barker y Sorhus (1975), en un estudio sobre el inglés canadiense, han demostrado la altísima frecuencia de aparición de las expresiones fijas en general: en un corpus de más de 131.536 palabras, se registra una expresión fija por cada cinco palabras emitidas.” (Corpus 1997: 21)

El aspecto de la frecuencia como una característica de las UFS está íntimamente relacionado con la institucionalización. Corpus cita a Guilbert (1975), según quien el uso, la repetición y la frecuencia de aparición son los factores que hacen que una expresión nueva pueda instalarse en una lengua, y así institucionalizarse (citado en Corpus 1997: 21). Es decir, los hablantes de una lengua no siempre crean sus propias combinaciones originales de palabras, sino que utilizan combinaciones ya creadas y reproducidas repetidamente en el discurso usándolas por motivos de economía y rapidez en el procesamiento del lenguaje (Corpus 1997: 15, 22).

2.2.2 Fijación y gradación

La fijación, o estabilidad formal, es una de las características de las UFS que ha recibido mucha atención entre los lingüistas de Europa Oriental, donde, según Corpus, se originó el estudio de la fraseología en la década de los cincuenta (Corpus 1997: 23, 19). Uno de los lingüistas más citados,

cuando se trata del estudio de la fijación en la lengua española, es Alberto Zuluaga quien define la fijación de la manera siguiente:

“Según el saber lingüístico del hablante, la fijación se entiende como la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas —tal como las estructuras prefabricadas, en arquitectura—.” (Zuluaga 1975: 230)

Zuluaga distingue cuatro tipos de la fijación:

1. *Inalterabilidad del orden de los componentes*
2. *Invariabilidad de alguna categoría gramatical*
3. *Inmodificabilidad del inventario de los componentes*
4. *Insustituibilidad de los elementos componentes*

El primer tipo de fijación, la inalterabilidad del orden de los componentes, significa que, por ejemplo, el dicho *común y corriente* (‘algo que no es nada especial’) no puede ser alterado de forma **corriente y común*. Dentro del segundo tipo, la invariabilidad de categoría gramatical, la fijación puede ser de número, género, tiempo verbal, etc. Quiriendo dar las *buenas noches* en español, uno no puede decir **buena noche* en singular (como en inglés p.ej.), sino que la expresión fija en español está en plural. Tampoco el modismo *pagar los platos rotos* puede tomar la forma **pagar el plato roto*.

El tercer tipo es la inmodificabilidad del inventario de los componentes. Esta regla se refiere a la inserción de componentes extra en la expresión. Por ejemplo, *a diestra y siniestra* (‘sin orden’) no puede tomar la forma de **a diestra y a siniestra*. Como último tipo Zuluaga define la insustituibilidad de los elementos componentes y considera que éste puede ser el tipo fundamental de la fijación, “una expresión solamente es fija si determinados elementos del vocabulario entran en combinación (estabilizada) para constituir la” (Zuluaga 1975: 227). Por ejemplo, no se puede sustituir *platos* con *vasos* en la frase fija *pagar los platos rotos*.

Las expresiones fijas, unidades fraseológicas, pueden variar mucho dependiendo de la restricción que tienen a la hora de ser establecidas. Zuluaga habla del *grado de la fijación*, o sea que una expresión puede funcionar y tener el mismo significado aunque gramaticalmente se modifica, por ejemplo, el número de la expresión. Por lo tanto, la gradación de las frases *flor y nata* y *santo y seña* es diferente. Las dos frases presentan una fijación absoluta de sus componentes y del orden, pero la primera no puede ser pluralizada, mientras la segunda puede, *los santos y señas* (Zuluaga 1975: 234).

Como fruto de la fijación, en muchos casos, viene la especialización semántica. Según Corpas (1997), para el desarrollo y evolución del repertorio léxico de una lengua es necesario que las expresiones no idiomáticas se conviertan en idiomáticas. Corpas añade que al contrario de las combinaciones libres de palabras, las UFS cuando están fijadas semánticamente, es decir, cuando existe una asociación directa entre la UF y su interpretación semántica por parte de los hablantes de la lengua, “dicha unidad ya está lista para sufrir un cierto cambio semántico” (Corpas 1997: 24). Tras la especialización semántica llegaremos a la característica que más nos interesa en este trabajo, la idiomática.

2.2.3 Idiomática

Se crea la idiomática de las expresiones cuando el significado de una UF ya no es deducible de los significados de sus componentes (Zuluaga 1975a: 2). Todas las UFS no son idiomáticas. Corpas (1997) las divide en dos categorías:

1. significado denotativo literal = no idiomático
2. significado denotativo figurativo o traslaticio = idiomático

Los significados traslaticios proceden de procesos metafóricos que están constantemente presentes en una lengua. Para clasificar si una UF es idiomática o no, Corpas (1997) aplica la antes mencionada *gradación* para medir su idiomática. Este procedimiento ha sido utilizado, también, por otros fraseólogos (e.g. Carter 1989 y Zuluaga 1980 en Corpas 1997: 27) en la clasificación de las UFS. Corpas (1997), Carter (1989) y Zuluaga (1980) coinciden mayormente con su escala de opacidad semántica. Según ellos una UF puede ser semánticamente transparente, semi-transparente u opaca. Por ejemplo, *dicho y hecho*, ‘para explicar la prontitud con que se hace o se hizo algo’ (DLE), presenta un significado literal, o sea, es semánticamente transparente. *Tira y afloja*, ‘negociación en la que se cede y se concede’ (DLE), a su vez, es semi-transparente/semi-idiomático. *Ponerse las pilas*, ‘disponerse a emprender algo con energía y resolución’ (DLE), en cambio, tiene un significado peculiar y por tanto es una expresión altamente idiomática (Corpas 1997: 27).

2.3 Clasificación de UFS de Corpas Pastor (1997)

Corpas divide las UFS en tres esferas:

- Esfera I: colocaciones (*correr un riesgo, tomar una decisión, un diente de ajo, depender de algo*)
- Esfera II: locuciones (*matar dos pájaros de un tiro, dar gato por liebre, blanco como la pared*)

- Esfera III a): enunciados fraseológicos, paremias (*solo se vive una vez, perro ladrador poco mordedor*)

- Esfera III b): enunciados fraseológicos, fórmulas rutinarias (*¡Ya lo creo! ¡Qué va! ¡Eso es! ¿Qué tal?, con perdón*)

2.3.1 Colocaciones

Las posibles combinaciones de tan solo dos palabras en una lengua pueden ser casi infinitas. Las combinaciones de palabras se suelen llamar colocaciones cuando la frecuencia con la que se juntan naturalmente es más que aleatoria (Lewis 1997: 25). Desde el punto de vista del sistema de la lengua, las colocaciones son sintagmas totalmente libres. La fijación que presentan las colocaciones está determinada por el uso de la lengua y, según Thun (1978) y Hausman (1985) son unidades estables, combinaciones prefabricadas, en la norma, no en el sistema (citado en Corpas 1997:53). Corpas (1997) divide las colocaciones en seis tipos:

1. Sustantivo (sujeto) + verbo = *correr un rumor, estallar una guerra*
2. Verbo + sustantivo (objeto) = *conciliar el sueño, tomar una decisión*
3. Adjetivo + sustantivo = *momento crucial, relación estrecha*
4. Sustantivo + preposición + sustantivo = *un diente de ajo, una rebanada de pan*
5. Verbo + adverbio = *llorar amargamente, caer pesadamente*
6. Adjetivo + adverbio = *profundamente dormido*

Michael Lewis (1997), cuyo enfoque didáctico se presenta en el capítulo tres, da un ejemplo ilustrativo del concepto de colocación contando como en Gran Bretaña (así como en España) a la gente le gusta *conducir coches* y *beber cafés*, pero, sin embargo, ni en inglés ni en español lo hacen muy a menudo:

“So, how did you come this morning?

> *Oh, I brought the car. / I drove.*

> * *Oh, I drove the car.*

Would you like a coffee?

> *No thanks, I’ve just had one.*

> **No thanks, I’ve just drunk one.”* (Lewis 1997: 25)

En español, las colocaciones para *el coche* serían seguramente en este contexto *venir* o *ir* y *el café* se suele *tomar* en vez de *beber*. Lewis añade que el conocimiento y uso de una palabra requieren que uno tenga conocimiento procedural para dominar el grado colocacional y sus restricciones (Lewis 1993: 119).

En otro ejemplo metafórico del concepto de la colocación, Lewis explica el paralelismo entre la colocación de palabras y las relaciones que tenemos los seres humanos entre nosotros. El autor explica que algunos de nosotros tienen pocos amigos, pero los que tienen son muy íntimos, otros pueden tener un círculo extenso de amigos, pero son incapaces de relaciones serias o estables, mientras unos afortunados de nosotros hasta tienen una familia, algunos amigos íntimos y otros amigos y conocidos con los cuales comparten algún interés mutuo (Lewis 1997: 27). Para dar un ejemplo de esta metáfora, Lewis añade que la relación entre dos palabras o dos personas típicamente no es igual y explica que la palabra inglesa *non-alcoholic* “sugiere” la palabra *drink* más que *drink* sugiere *non-alcoholic* (Lewis 1997: 27-28). Interpretado así, se puede concluir que la palabra *non-alcoholic* está en una relación más íntima con la palabra *drink* que al revés y, de este modo, tendrá menos relaciones, o sea, colocaciones, que la palabra *drink*.

Las colocaciones son las UFS que no suelen poseer mucha idiomática, aunque sí pueden presentar aspectos semánticamente importantes. Corpas cita a Bahns (1989, 1996), quien sugiere que la supuesta falta de peculiaridades semánticas de las colocaciones ha motivado su separación de las expresiones idiomáticas en base a la composicionalidad del significado de los componentes de las colocaciones (Corpas 1997: 82).

2.3.2 Locuciones

Las locuciones, a diferencia de las colocaciones, son a menudo altamente idiomáticas. Corpas lista las locuciones en siete diferentes categorías (Corpas 1997: 94-109):

1. nominales: *golpe bajo* (‘acción que completa la de matar o arruinar a alguien’)
2. adjetivas: *fuerte como un toro*
3. adverbiales: *a las claras* (‘con claridad’)
4. verbales: *echarle una mano a alguien* (‘ayudar a alguien’)
5. prepositivas: *a pesar de* (‘pese a/en contra de las circunstancias adversas’)
6. conjuntivas: *con tal de* (‘en el caso de o de que, con la precisa condición de o de que’)
7. clausales: *subírsele a alguien la sangre a la cabeza* (‘alterarse, airarse’)

Observando los ejemplos *a las claras* y *subírsele a alguien la sangre a la cabeza*, podemos comprobar que se puede aplicar la antes mencionada escala de opacidad con los significados de las locuciones. Es así como la idiomática tiene diferentes grados dependiendo de la categoría de la locución. Corpas (1997) gradúa las locuciones prepositivas y conjuntivas a los significados literales

que, sin embargo, pueden presentar cierta peculiaridad semántica. En la segunda categoría estarían las locuciones parcialmente idiomáticas, por ejemplo, las locuciones verbales y nominales *costar un riñón* ('ser muy cara') o '*guerra sucia*' ('uso de acciones ilegales coactivas o violentas por parte del estado o de grupos paramilitares' (Wordreference, s.v. guerra sucia)). Las locuciones traslaticias, o sea, aquellas en las que el significado ya no es deducible de los elementos, forman la tercera categoría. Estas locuciones suelen deber su origen a "hechos históricos, aspectos culturales, citas y anécdotas de todo tipo" (Corpas 1997: 121). Por ejemplo, la locución *atar los perros con longaniza* proviene de una anécdota aparecida a finales del siglo XIX en el pueblo salmantino de Candelario, famoso por la calidad de sus embutidos. En el taller de embutidos de un rico comerciante, el hijo de una obrera vio que otra estaba atando un perro con una larga ristra de longaniza para sujetarlo a la pata de su tajo. Es así como empezó a correr el rumor que no solo aumentaba la fama de rico del dueño de la fábrica, sino que también se transformó en una frase fija que expresa la abundancia de la riqueza (Doval 1995: 77).

Son justamente las locuciones de las categorías idiomáticas y semi-idiomáticas, que en este trabajo más interés y atención reciben y a las que se refiere también con los términos modismo y frase idiomática. En estas locuciones, la idiomatidad de los significados se puede crear a través de una motivación que, según Corpas (1996: 122), está causada o bien por mitos y sabiduría popular sobre el reino animal, por figuras, imágenes, o bien procede de las metáforas convencionales o transformaciones de los esquemas figurativos (véase más sobre la motivación metafórica en Lakoff 1980). Estos aspectos de motivación se pueden percibir en las locuciones *fuerte como un toro* (el toro como símbolo de una fuerza superior), *echar una mano* (se puede formar una imagen mental en la que alguien ayuda a levantar al otro, o simplemente "dar prestadas" las manos para ayudar al otro para realizar el trabajo). Son unos posibles esquemas figurativos que han motivado que la locución se produzca e institucionalice en la lengua española. *Subírsele a alguien la sangre a la cabeza* tiene un claro esquema figurativo de la sangre y el color rojo que indican el enfado.

2.3.3 Enunciados fraseológicos

La tercera esfera de enunciados fraseológicos está dividida en dos categorías, a) las paremias (*solo se vive una vez*, *perro ladrador poco mordedor*) y b) las fórmulas rutinarias (*¡Ya lo creo! ¡Qué va! ¡Eso es! ¿Qué tal?, con perdón*). La mayor diferencia entre las expresiones de esta tercera esfera con las locuciones es que las locuciones no suelen aparecer solas: necesitan otro(s) sintagma(s) en

su contexto, al contrario de las paremias y las formulas rutinarias que tienden a aparecer solas. Existe discordia entre los lingüistas en clasificar las paremias bajo una subcategoría de la fraseología o tratarlas en su propia disciplina, la paremiología, como afirma Julio Casares (1992):

“[...] no parecerá injustificado sostener que el estudio de los proverbios como tales y no como textos de lengua –conviene insistir en la distinción– debe dejarse para la paremiología, ciencia que guarda más relación con el folklore y con la psicología colectiva o étnica que con las disciplinas lingüísticas.” (Casares 1992: 203)

Corpas (1997) y Zuluaga (1975), sin embargo, incorporan las paremias en la fraseología llamándolas *enunciados fraseológicos* que se caracterizan por constituir actos de habla. Las paremias y fórmulas rutinarias se diferencian fundamentalmente en dos aspectos. En primer lugar, las paremias poseen significado referencial, mientras que los significados de las fórmulas rutinarias suelen ser de tipo social, expresivo o discursivo. En segundo lugar, las paremias tienen autonomía textual, mientras que las fórmulas están fuertemente ligadas a situaciones y circunstancias concretas (Corpas 1997: 132). Considérese, por ejemplo, la paremia *perro ladrador poco mordedor* (enseña que de ordinario los que hablan mucho hacen poco) comparado con una formula rutinaria *¡qué bien!*.

A las paremias, que se conocen mejor como dichos, refranes, modismos, frases o proverbios, se les puede aplicar una motivación semántica del mismo modo que a las locuciones (véase el subapartado anterior). Así poseen similitudes en el tipo de idiomatidad las paremias y las locuciones. Es por ello por lo que a veces puede resultar difícil hacer la distinción entre una locución y paremia. Las fórmulas rutinarias, a su vez, funcionan más como ayudantes en el habla para crear una comunicación social en armonía, y dan tiempo para que el hablante pueda pensar en la información más importante que quiere transmitir (Corpas 1997: 132-212).

Lewis (1993) hace una categorización algo diferente de las unidades fraseológicas, pero lo que correspondería a esta tercera esfera de Corpas (1997). Lewis opta por el término las expresiones institucionalizadas y las caracteriza, también, pragmáticas. Según Lewis (1993), las frases institucionalizadas permiten al hablante manejar los aspectos de la interacción y al oyente o al lector identificar rápidamente lo que el hablante está haciendo. En palabras de Lewis, “una vez el receptor haya identificado lo que se ha hecho, su procesamiento lingüístico puede concentrarse en lo que se haya dicho (Lewis 1993: 94)”. Lewis añade que las expresiones institucionalizadas aseguran el procesamiento eficiente tanto receptivamente como productivamente en el habla y la escritura.

Igual que Casares (1992), Lewis no incluye paremias en esta categoría, sino que divide las frases institucionalizadas en tres tipos:

1. Las cortas y poco gramaticalizadas: *Not yet. Certainly not. Just a moment, please.*
2. Iniciativas o marcos de la expresión (*sentence heads, frames, slots, fillers*): *Sorry to interrupt, but can I just say..., I see what you mean, but I wonder if it wouldn't be better to...*
3. Frases enteras con significados pragmáticos e identificables que son fácilmente distinguidas como expresiones institucionalizadas: *The damage is already done. I'll see you soon. It wasn't my fault.* (Lewis 1993: 94, 1997:33)

Los ejemplos de Lewis (1993) son bastante parecidos con las fórmulas rutinarias de Corpas (1997). La diferencia más visible es que los ejemplos de Lewis (los tipos 2 y 3 en particular) son bloques de la lengua algo más largos que los ejemplos en la clasificación de Corpas (1997). Aplicando la gradación de la fijación parece que los ejemplos de Lewis son, también, menos fijos que los de Corpas (1997) si consideramos, por ejemplo, las alternativas para la frase iniciativa de Lewis *but can I/you/we just say/go*.

Después de haber presentado una explicación breve de las características y clasificaciones de las unidades fraseológicas, podemos comprobar que la controversia a la que se refiere Corpas (1997) sobre la fraseología puede crear problemas fundamentales en la disciplina. El objetivo de este trabajo, sin embargo, no es profundizarse en las clasificaciones de la fraseología en excesivo sino que, llegados a este punto, podemos aceptar que tenemos una base de conocimiento de la unidad esencial de este estudio: la frase idiomática (FI).

En el capítulo siguiente relatamos lo que otros estudios han averiguado sobre la inclusión de la frase idiomática en la enseñanza de lenguas. También en el capítulo siguiente vamos a presentar algunos modelos del procesamiento de las frases idiomáticas y, al final introducimos el enfoque léxico, presentando su visión de la lengua, y contemplamos diferentes aspectos del aprendizaje y de la adquisición de segundas lenguas.

3. ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS

En la introducción de este trabajo respondemos a la pregunta, ¿por qué es importante enseñar unidades fraseológicas? Pues, por una mejor comprensión en el momento de comunicarse con los hablantes nativos en un país del mundo hispano. Es importante destacar las múltiples frases hechas que se emplean en el español y, para que los aprendices puedan comunicarse con fluidez, es imprescindible saber utilizar expresiones fijas e idiomáticas que enriquecen el idioma. En palabras de Ruiz Gurillo:

“Se suele decir que no se domina una lengua hasta que no se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias.” Ruiz Gurillo (2001: 89)

Como uno de los objetivos principales del aprendizaje de una lengua extranjera, los diferentes marcos curriculares hoy en día subrayan el aspecto comunicativo en la enseñanza. Tomando en cuenta esto y la gran tendencia de las unidades fraseológicas en aparecer especialmente en la lengua hablada (Butler 1997, citado en Posio 2015: 60), la fraseología debería tener un papel importante en la didáctica de una LE. Sin embargo, Fernández (2004) declara que la fraseología no lo ha tenido comparado con los otros sectores sistemáticamente abordados en la didáctica, por ejemplo, el léxico y la gramática y, afirma, apoyándose a las últimas investigaciones realizadas, que para adquirir competencia comunicativa en una LE es incuestionable la enorme importancia de las unidades fraseológicas (Fernández 2004: 349-356).

Se comparten la idea de una *lengua formulaica* (Wray 2002) y la visión de la famosa frase de Mel’cuk (1998: 24) “People speak in set phrases, rather than in separate words” entre los estudios de lingüistas en la década de los noventa (Lewis 1993, 1997, Nattinger & DeCarrico 1992, Wray 2002). La teoría llamada el enfoque léxico (Lexical Approach) de Michael Lewis (1993), según el cual la estructura de la lengua consiste en bloques léxicos que son prefabricados por la naturaleza de la lengua, se presentará más en detalle a finales de este apartado.

El constante aumento de los estudios sobre la incorporación de la fraseología en la didáctica ha creado una rama especial que combina la fraseología y la didáctica, la *Fraseodidáctica* (Núñez-Román 2015: 154). González (2012: 71) explica que el término fraseodidáctica tiene sus orígenes en el trabajo de Peter Kühn (1987). Desde entonces, la fraseodidáctica ha recibido bastante atención por los fraseólogos y docentes, con el resultado de que existen muchos manuales de fraseología y propuestas para su enseñanza. Sin embargo, casi toda la literatura que se ha leído para este trabajo

sobre la incorporación de la fraseología en la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) confirma la gran responsabilidad del profesor a la hora de seleccionar las UFS, preparar los ejercicios y decidir en qué nivel se debería enseñar las UFS (e.g. Detry 2010, Diamante 2004, Olímpio de Oliveira 2004, Orenga 1999, Penadés en Fernández 2004).

3.1 Enseñanza de frases idiomáticas

Según Orenga (1999), una de las características principales del español, entre otras lenguas indoeuropeas es la “ingente riqueza de su fraseología”. Orenga argumenta que es importante entender los modismos y las expresiones idiomáticas del español para poder comprender al interlocutor hispanohablante y las peculiaridades culturales del idioma. Al mismo tiempo recuerda que el obstáculo tal vez mayor, a la hora de aprender expresiones idiomáticas, es la falta de una inmersión sociocultural en el contexto del aula. Añade que la competencia comunicativa no solo consiste en la memorización de estructuras gramaticales y léxicas, sino que destaca la importancia del uso y adecuación pragmática del código lingüístico. También menciona la dificultad que se le plantea al profesor al seleccionar qué expresiones, del inventario infinito, se deberían enseñar (Orenga 1999: 161-170).

Boers et al. (2004), sobre el estudio del inglés como lengua extranjera, explica que antes de la década de los 90 se dedicó muy poca atención a las frases idiomáticas. En primer lugar, se solía concebir la lengua como una dicotomía de reglas gramáticas y palabras individuales de la que las unidades fraseológicas, es decir modismos, no formaban parte. En segundo lugar, se pensaba que las frases idiomáticas eran simplemente ornamentales, para adornar el mensaje y, se consideraban relevantes solo para los estudiantes más avanzados que podían usar modismos como “la guinda de su pastel lingüístico”. En tercer lugar, se asumía que los significados de las frases idiomáticas eran absolutamente impredecibles, y por culpa de esta arbitrariedad no podían ser enseñadas de ninguna manera sistemática o perspicaz, sino que el único modo fue “ciegamente” memorizarlas, como unidades indivisibles (Boers et al. 2004: 375).

El hecho de que el significado de un modismo sea idiomático no se debe ver como un obstáculo para su aprendizaje, sino al revés. Como señala Higuera (1997 citado en Fernández 2004: 349), la fijación formal puede hacer que sean más fáciles de asimilar y, además, debido a los rasgos culturales que algunas frases idiomáticas poseen, es posible que resulte interesante y motivador su aprendizaje. Como ejemplo, Higuera (1997 citado en Fernández 2004: 349) menciona la cantidad

de frases relacionadas con la tauromaquia: *mirar los toros desde la barrera* ('presenciar algo o tratar de ello sin correr el peligro a que se exponen quienes en ello intervienen' (DLE)) o *estar para el arrastre* (estar en muy mal estado, cuando arrastran el cadáver del toro fuera de la plaza).

Varios lingüistas (e.g. Bagheri & Fazel 2010, Boers 2001, Boers et al. 2004, 2004a, 2007, Szczepaniak & Lew 2011, Diamante 2004, Detry 2010, Sevilla y González 1994, Olímpio de Oliveira 2004)) recomiendan aprovechar el aspecto cultural y el origen en la enseñanza de modismos. De este modo, la competencia fraseológica en palabras de Núñez-Román "*permite desarrollar otras competencias no lingüísticas, como la conciencia y expresiones culturales o las competencias sociales y cívicas*" (Núñez-Román 2015: 159). La elaboración del aspecto cultural y origen se llama la *elaboración etimológica* (véase en especial Boers et al. 2001, 2004, 2007, Bagheri & Fazel 2010 y Szczepaniak & Lew 2011) que es uno de los elementos que afectaron la delimitación del tema de esta investigación.

Son algunos los que ven problemática la idiomática de las UFS en el aprendizaje de una LE. Entre ellos Ruiz Gurillo (2001: 21) compara el significado totalmente opaco de una UF con un tesoro enterrado en una isla desierta adonde el aprendiz no tiene posibilidad de navegar. Lewis (1997: 37), a su vez, advierte que las frases altamente idiomáticas no suenan apropiadas en las bocas de aprendices de nivel intermediario. Hay otros, sin embargo, que en vez de lo problemático consideran la idiomática de las UFS como una ventaja para el aprendiz. Según Lennon (1998: 20), los aprendices de una LE pueden destacar la metáfora incluso mejor que los nativos de la lengua, es decir, al no estar acostumbrados a las metáforas los aprendices pueden reconocerlas más fácilmente que los nativos. Lennon habla de la naturaleza metafórica del lenguaje y argumenta que, si los nativos tienen esta naturaleza interiorizada, tienen que hacer un esfuerzo para descifrar el significado metafórico, mientras que los extranjeros, en su opinión, son más atentos para analizar y buscar el significado idiomático. Según Cieslicka (2017: 220), por causa de que los aprendientes extranjeros no se enfrentan tan frecuentemente con los modismos que los hablantes nativos, los aprendientes no logran crear entradas directas en su lexicón mental sobre las frases idiomáticas, sino que dependen de un análisis literal de los constituyentes del modismo para derivar el significado idiomático (véase *Model of Dual Idiom Representation* de Liontas (2002) en el apartado 3.2.2.2).

Antes de profundizarnos en las teorías de procesamiento de frases idiomáticas, en el próximo subapartado se resumen los principales resultados del trabajo (Kupiainen 2018) en el que se exploraron las frases idiomáticas de tres manuales finlandeses de ELE.

3.1.1 frases idiomáticas en los manuales finlandeses

En un trabajo anterior (Kupiainen 2018) nos enfocamos en la presencia de las frases idiomáticas (FIS) en tres manuales finlandeses. El corpus de la exploración consta de tres series de manuales finlandeses de ELE: *Buenas Migas, ¿Qué tal?* y *¡Dime!*. La investigación trataba sobre la presencia de las frases idiomáticas, siguiendo la definición de Corpas Pastor (1997), locuciones idiomáticas cuyo significado es opaco o semi-opaco (*llover a cántaros, valer la pena, poner en marcha, echar la mano*) y paremias (*Solo se vive una vez, nadie vende duros a peseta*). La inclusión de paremias como otro tipo de UF se debe a la gran tendencia de idiomaticidad en los significados que suelen poseer. Aunque no todas las paremias en los manuales eran muy idiomáticas, por ejemplo, *la salud antes que nada*, se incluyeron en la investigación porque la aparición total de estas paremias fue muy reducida (Kupiainen 2018).

La aparición de las FIS encontradas se analizó primero teniendo en cuenta el número total de aparición de una FI por primera vez (tabla 1), luego, si fueron presentadas en/sin contexto, si las frases idiomáticas fueron repetidas y si se presentaban frases idiomáticas en los ejercicios. El número total de aparición varía entre las series:

Serie/volumen	1.		2.		3.		4.		en total		en total
	loc./paremia		loc./paremia		loc./paremia		loc./paremia		loc./paremia		
BM (825p.)	3		8		11	1	-	-	22	1	23
QT (858p.)	15	15	35	4	-	-	-	-	50	19	69
Dime (1040p.)	3	4	23	7	8	2	10	2	46	17	59

Tabla 1. La aparición de una FI por primera vez.

Las principales diferencias observadas se relacionaban con el número de veces que se repetían las frases idiomáticas o cuando aparecían en las actividades. En *Buenas migas* no se repetía ninguna de sus frases idiomáticas, en *¡Dime!* solo cinco FIS tenían una sola repetición y en *¿Qué tal?* se repetían cuatro FIS solo una vez y otras cuatro varias veces. Las veces que se empleó una frase idiomática en una actividad, para que el aprendiente la tuviera que usar, fueron casi tan escasas como las veces que se repetían las FIS. En *Buenas Migas* se usó solo una frase idiomática en una

actividad, en *¡Dime!* 11 frases idiomáticas salían en los ejercicios, mientras que en *¿Qué tal?* aparecían hasta 44 veces en los ejercicios.

El principal modo de presentación de las frases idiomáticas en los manuales, visto desde una perspectiva didáctica, es más bien introducirle al estudiante la frase idiomática en vez de ofrecérsela con la intención de que éste la aprenda. La gran variación entre las tres series indica que no existe consenso sobre la importancia de la incorporación de las frases idiomáticas en los manuales de enseñanza. Una de las conclusiones del trabajo (Kupiainen 2018) es que los estudios fraseodidácticos, hasta ahora, no han convencido al campo didáctico de manera suficiente de lo importante que es –si lo es– el aprendizaje de una expresión idiomática comparada con una expresión literal, en el nivel básico e intermedio.

Los resultados de la exploración de FIS (Kupiainen 2018) funcionaron como un gran motivador para realizar el experimento de este trabajo con la intención de contribuir al campo didáctico con evidencia nueva sobre las posibilidades de la incorporación de las frases idiomáticas en la enseñanza. La motivación de fondo de este trabajo es la esperanza de que los frutos de esta investigación produzcan más posibilidades para las aplicaciones prácticas que le facilitarían y dirigirían al diseñador de materiales y a los profesores de L2 su trabajo en la elección e inclusión de las frases idiomáticas en la didáctica.

En el próximo subapartado (3.2) se tratan de diferentes teorías y modelos sobre el procesamiento de frases idiomáticas en L2.

3.2 Procesamiento de las frases idiomáticas

No sabemos exactamente cómo se procesan las frases idiomáticas en la mente. Existen, sin embargo, diferentes hipótesis y modelos sobre el procesamiento. Estos modelos se pueden dividir en dos: los no composicionales y los composicionales.

3.2.1 Modelos no composicionales

Sampietro (2015) considera que los modelos no composicionales eran fruto de los estudios psicolingüísticos monolingües, es decir, cuando todavía se estudiaba el procesamiento de FIS solamente de primera lengua. La visión no composicional, que hereda de la tradición chomskiana, se basa en una idea que considera la comprensión literal y figurada como dos mecanismos distintos (Sampietro 2015: 17). Según las primeras teorías no composicionales sobre el procesamiento de las frases idiomáticas, un análisis literal de los componentes no es necesario porque las frases

idiomáticas se almacenan en el lexicón como entradas propias y se accede a ellas a través del significado de la suma de sus componentes.

Por razones de la hipótesis de esta investigación, no nos vamos a enfocar a explicar muy claramente los modelos no composicionales, sino que los redactamos brevemente y damos más importancia a los modelos composicionales que se explicarán, siendo más relevantes para esta investigación, con más detalle en el próximo apartado 3.2.2.

Cieślicka (2015: 210) redacta que existen tres modelos tradicionales no composicionales de los cuales el primero es la hipótesis de la lista de locuciones (*Idiom List Hypothesis*) de Bobrow y Bell (1973). En esta teoría se asume que las FIS son recuperadas holísticamente de una lista especial de FIS. El otro modelo es la hipótesis de la representación léxica (*Lexical Representation Hypothesis*) de Swinney y Cutler (1979) que considera las FIS como palabras largas que forman parte del lexicón general. El tercer modelo algo similar al anterior es el modelo del acceso directo (*Direct Access Model*) de Gibbs (1980) que sugiere que el sentido figurado de una FI se puede activar sin analizar sus constituyentes.

Sin embargo, no todos están de acuerdo con la visión no composicional. Cieślicka (2015) destaca que tal vez el obstáculo más grande de los modelos no composicionales fue su incapacidad de explicar las posibles modificaciones y transformaciones internas de los componentes de la FI sin dañar el significado idiomático original. La autora da un ejemplo de la locución en inglés *spill the beans* ('irse de la lengua') que puede mantener el significado aunque fuera modificada con una inserción de adjetivo en forma *he didn't spill a single bean*. Son justamente estas modificaciones y transformaciones de los componentes que sugieren que las frases idiomáticas tienen alguna estructura interna. Las mismas transformaciones son aplicables para la lengua literal, lo que implica que algún análisis literal de los componentes es necesario en el procesamiento de las FIS (Cieślicka 2015: 210).

3.2.2 Modelos composicionales

A partir de los comienzos de la década de las 90 se empezó a ampliar el estudio del procesamiento de FIS hacia la lengua extranjera también. Al mismo tiempo, los modelos no composicionales se iban sustituyendo por los modelos composicionales (también en el estudio monolingüe) que asumen que el modo de procesar puede variar dependiendo de la tipología de las

FIS (Sampietro 2015: 17-18) y que los constituyentes individuales, indudablemente, afectan la interpretación de una frase idiomática (Cieślicka 2015: 211).

3.2.2.1 Modelo de la difusión de FIS

Liontas (2002) estudió si el contexto y el tipo de la frase idiomática tienen que ver con su comprensión. Él propone el modelo de la difusión de FIS de segundas lenguas (*Idiom Diffusion Model of Second Languages*), según lo cual hay dos fases en la comprensión de FIS. En la primera fase, la de predicción (*prediction phase*), el aprendiente intenta averiguar el significado de la FI con la ayuda de sus constituyentes. Las hipótesis del aprendiente sobre el significado varían dependiendo de la transparencia semántica, la correspondencia que tiene con el equivalente en la L1 (lengua materna) y el contexto con que se presenta. De la primera fase se mueve a la segunda que es la fase reconstructiva vía la confirmación o sustitución (a *confirmation or replacement, reconstructive phase*) en la cual el aprendiente elige la hipótesis más adecuada de las hipótesis hechas en la primera fase. Según el experimento de Liontas (2002), las FIS que tienen un equivalente idéntico en la L1 son, naturalmente, las más fáciles de entender, mientras que las que no tienen un equivalente requieren más análisis y algún contexto para la comprensión.

3.2.2.2 Modelo de la representación dual de FIS

Con el modelo de la representación dual de FIS (*Model of Dual Idiom Representation*) Abel (2003) propone tres supuestos principales sobre las frases idiomáticas y su almacenamiento en el lexicón dependiendo de si la frase es descomponible o no descomponible. Varios lingüistas (e.g. Abel 2003), aunque no todos, consideran la descomponibilidad (*decomposability*) un sinónimo para la transparencia semántica de una frase idiomática, mientras que otros (e.g. Cieślicka 2015: 213) consideran que son dos diferentes aspectos de la lengua. Pues, según el primer supuesto del modelo de Abel (2003), las frases idiomáticas que no se pueden descomponer, las opacas, requieren una entrada propia en el lexicón mientras que las descomponibles, literalmente plausibles, pueden representarse a través de sus constituyentes pero tienen, también, la posibilidad de transformarse en entradas propias (Abel 2003: 334). El segundo supuesto argumenta que, aparte del grado de la transparencia, la frecuencia es la clave principal en la transformación de la FI en una entrada propia.

El tercer supuesto, el más interesante para el tema de esta investigación, tiene que ver con las representaciones mentales que se basan en el *Dual Coding Approach* de Paivio (1986) que asume que tenemos dos principales procesos representacionales: verbal e imaginaria. Según Abel (2003) si

las frases idiomáticas descomponibles carecen de una entrada propia en el nivel léxico, el aprendiente accede a los procesos imaginarios, que él llama las representaciones conceptuales, es decir, las entidades no-lingüísticas que organizan el conocimiento del mundo en el nivel cognitivo general.

Abel añade, sin embargo, que las representaciones conceptuales no tienen que ser recuperadas como entidades enteras, sino una recuperación parcial de la representación es también posible dependiendo de los aspectos relevantes de su contexto. Las representaciones son autónomas en cuanto al sistema de la lengua, lo que significa que no hay analogía directa sobre la correspondencia de la representación conceptual con la representación léxica. Aunque exista una entrada directa en el lexicón del aprendiente de la FI, en la interpretación el aprendiente puede acceder, también, a las representaciones conceptuales. Esto hace que el rol de las entradas directas de las frases idiomáticas sea suplementario y se está defendiendo la idea de una activación paralela de ambas representaciones que debe a su conexión íntima en el léxico mental. Abel concluye que todavía no existen suficientes estudios sobre la relación de las entradas directas de las frases idiomáticas con las representaciones conceptuales (Abel 2003: 343- 347). De momento, no hemos hallado más estudios que investiguen estas relaciones sobre las frases idiomáticas.

La hipótesis de este trabajo asume que la activación paralela de la representación léxica y conceptual podrían estar relacionadas con los niveles de procesamiento (*Levels of Processing*) de Craik y Lockhart (1972) que consideran que una palabra, imagen o un sonido puede ser mejor recordado cuando se procesa en varios niveles diferentes. Cuando el aprendiente procesa un estímulo en niveles diferentes, se trata de un procesamiento más “profundo”, lo cual implica un grado más alto de un análisis semántico o cognitivo. En consecuencia, el procesamiento más profundo resulta en un rastro de memoria más persistente (Craik y Lockhart 1972: 675). Lo problemático de esta teoría, sin embargo, es la imposibilidad de definir exactamente qué es la profundidad del procesamiento (Eysenck 1986: 97).

Aparte de la profundidad de una imagen figurativa de una frase idiomática, otra teoría que la hipótesis de esta investigación quiere relacionar con los diferentes niveles cognitivos de procesamiento es *Fine-Coarse Coding Theory* de Beeman (1998 citado en Cieślicka 2015). Las investigaciones neuropsicológicas recientes, según Cieślicka (2015) sugieren que las frases idiomáticas, semánticamente transparentes y opacas, pueden procesarse en diferentes áreas del

cerebro debido a la sensibilidad diferencial de los hemisferios hacia la información semánticamente ambigua. Según *Fine-Coarse Coding Theory* el hemisferio izquierdo activa un campo semántico estrecho que consta de conceptos íntimamente relacionados con el significado de la palabra, mientras que el hemisferio derecho activa campos semánticamente anchos y dispersos que solo lejanamente se relacionan con la palabra de estímulo. Según esta teoría, el hemisferio derecho se encarga del procesamiento de frases idiomáticas cuyo significado es transparente porque varios significados tienen que activarse para la interpretación y, en cambio, el hemisferio izquierdo activaría la codificación fina (*fine-coding*) que se concentra en relaciones semánticamente íntimas y, de este modo, sería más eficiente para el procesamiento de las frases con significados opacos (Cieślicka 2015: 224-225).

3.2.2.3 Modelo de la prominencia literal

El modelo de Cieślicka (2006), *la prominencia literal (Literal Salience Model)* sugiere que en L2 el análisis literario de los constituyentes de una FI goza de una prioridad más alta antes de la interpretación del significado idiomático, aunque el aprendiente conozca de antemano el significado idiomático (Cieślicka 2006: 116). Los aprendientes de L2 suelen conocer el significado literario de los constituyentes de una frase idiomática: así pues, el significado del constituyente es más prominente (*salient*) en el lexicón del aprendiente que el significado idiomático. La idea de la prominencia viene de la teoría de Giora (1997), *la Hipótesis de la Prominencia Gradual (Graded Salience Hypothesis)*, según la cual los significados prominentes son activados automáticamente, independientemente de las parcialidades contextuales (citado en Cieślicka 2015: 221). Según Kecskes (2006 citado en Cieślicka 2015: 221) la prominencia es la función de la familiaridad y experiencia que el aprendiz tiene con el significado del enunciado.

El estado de la prominencia, sin embargo, puede cambiar si la familiaridad de una frase idiomática crece, es decir, si el aprendiente se encuentra con la frase idiomática repetidamente y empieza emplearla figurativamente en contextos diferentes. Así el significado figurativo de la frase se hace más saliente y puede que sea el que se active más rápido en comparación con el significado literal. Cieślicka (2015) destaca, no obstante, que este tipo de cambio completo de la prominencia es poco probable que suceda si el aprendiente de L2 se encuentra con la lengua en meta solamente en el aula (Cieślicka 2015: 221).

Para resumir el apartado 3.2 sobre los modelos de procesamiento de las frases idiomáticas, desde los estudios monolingües y sus modelos no composicionales que consideran que la frase idiomática tiene una entrada directa en el lexicón, el estudio tanto en L1 como en L2 se ha orientado hacia los modelos composicionales en los que la transparencia y la descomponibilidad semántica, la prominencia y el contexto son factores principales.

3.3 Enfoque léxico

A principios de los años noventa, Lewis (1993) propone el llamado enfoque léxico (Lexical Approach), que se difiere de los tradicionales modelos estructuralistas. A comparación con la visión estructuralista, la manera de percibir la lengua en el enfoque léxico es más natural que no solo conlleva algunos cambios didácticos en el aula, sino que le invita al profesor de lenguas a un cambio, posiblemente total, de mentalidad en el entorno de la enseñanza-aprendizaje-adquisición de lenguas. La idea es dirigir la atención del aprendiz desde la división tradicional de la lengua en el vocabulario (palabras) y la estructura (gramática) hacia los bloques léxicos, *chunks*, de la lengua. Empleando el enfoque léxico, se puede acelerar el proceso de la adquisición de la lengua. En palabras de Lewis, el enfoque léxico acepta todo lo que propone el enfoque comunicativo, solo que en el enfoque léxico se da una mayor relevancia al léxico, *lexis*, reconociéndolo cómo el elemento principal que organiza la lengua (Lewis 1993, 1997).

Cuando antes se centralizaba la idea de que la lengua hablada o escrita se compone de palabras individuales, según Lewis y su teoría la lengua se compone más naturalmente de diferentes compuestos de palabras, que él llama *chunks*. El enfoque léxico considera que producimos la lengua no eligiendo cada palabra individualmente del lexicón, sino que formamos frases usando diferentes *chunks*, bloques léxicos, prefabricados por la naturaleza de la lengua. Estos bloques son las diferentes unidades fraseológicas, frases hechas, colocaciones, expresiones idiomáticas, modismos y enunciados fraseológicos. La idea principal de los bloques está en la colocación, la palabra siempre aparece en algún contexto y, la mayoría de las veces colocada con alguna(s) otra(s) palabra(s), y son los significados de estos bloques que transmiten la mayoría del mensaje. (Lewis 1993, 1997)

Después de la publicación del primer libro *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward* (Lewis 1993), la teoría inicia un amplio debate entre los lingüistas y profesores. La mayoría de la crítica, sin embargo, es positiva y, ahora se puede comprobar, un cuarto de siglo después de la publicación, que muchos manuales de ELE emplean elementos del enfoque léxico. Por ejemplo,

en una nueva serie de manuales de español en Finlandia, *Mi Mundo* (2019), el glosario de cada capítulo, en vez de palabras individuales, consta de bloques léxicos.

La base de las preguntas de investigación² de este estudio trata la cuestión de cómo adquirimos la lengua. Por esta razón, consideramos adecuado incluir una parte al marco teórico que presentará teorías sobre la adquisición. Con este fin, queremos resumir las ideas principales del enfoque léxico en los siguientes subapartados.

3.3.1 Visión de la lengua en el enfoque léxico

Según Lewis (1993), los seres humanos tenemos una fuerte tendencia natural a dar significados a diferentes conceptos, y el sistema más desarrollado para hacer esto es la lengua, cuyo propósito primario es la creación y el intercambio de significados (Lewis 1993: 77, 51). Si se percibe la lengua como un sistema, la forma tradicional, que todavía domina en los programas de enseñanza, considera el sistema particularmente gramático. Lewis enfatiza que la lengua requiere esencialmente nombramiento de conceptos y, por lo tanto, es más léxica que gramática. La lengua consiste más bien en un léxico gramaticalizado que en una gramática lexicalizada (Lewis 1993:51). En varias presentaciones se ha oído a Lewis defendiéndose contra críticas:

“Cuando uno viaja para un país cuya lengua no conoce, ¿qué es lo que lleva consigo? ¿Un libro de gramática o un libro de frases?” (citado en Marina 2007)

El enfoque léxico ha recibido críticas sobre su “poca” atención hacia la gramática. Lewis (1997) describe que según las críticas más extremas el enfoque léxico no deja lugar a la enseñanza de gramática en una clase de LE. Lewis corrige que esta conclusión es sumamente malinterpretada. Conforme con el enfoque léxico, es el conocimiento gramatical lo que permite la recomposición creativa del léxico, pero que no llega a ser útil hasta que el aprendiz tenga un lexicón mental suficientemente grande para poder aplicar su conocimiento gramático (Lewis 1997: 15).

Una de las piedras angulares del enfoque léxico es que la lengua no es atomística, sino holística. Lewis cita a Rutherford (1987) quien describe la naturaleza de la lengua con dos metáforas interesantes; la primera, según la cual la lengua es una máquina y la otra, según la cual es un

² Las preguntas de investigación se presentarán en el apartado 4.2

organismo. Cuando hablamos de la lengua con una connotación metafórica a una máquina, solemos usar palabras como *componer* y, para saber cómo algo funciona en la lengua, tenemos que *descomponerlo*. El lenguaje que empleamos para describir y analizar la lengua revela la metáfora de la máquina que se esconde detrás del concepto general de la lengua que tenemos. En el opuesto de la máquina tenemos la metáfora de la lengua como un organismo. La lengua está en constante cambio y crecimiento, que pueden ser históricamente medidos en períodos milenarios o en periodos más cortos, por ejemplo, el tiempo durante el cual se desarrolla el idiolecto de un niño al empezar la primaria y al terminarla. Según Rutherford (1987, citado en Lewis 1993), el crecimiento es muy poco mecánico y, por lo tanto, resulta difícil, o incluso imposible, describirlo puramente con términos mecánicos. Lewis añade que el crecimiento de un organismo no es lineal, sino holístico y, resalta que la totalidad es mucho más importante que cualquier dominio de una categoría de las partes constituyentes de la lengua (Lewis 1993:52).

Para acabar este subapartado cabe mencionar las características con las que Lewis describe la realización de la lengua en una situación natural. La lengua es *espontánea, individual, holística, inmediata, interpersonal, intencional, contextualizada, interactiva y orgánica* (Lewis 1993: 52). Este grupo de características ayuda a entender la complejidad de la lengua.

3.3.2 Aspectos del aprendizaje y adquisición

En el enfoque léxico se percibe la lengua como un organismo vivo si nos referimos a las metáforas de Rutherford (1987). La idea del aprendizaje en el enfoque léxico no difiere de esto, tiene también una fuerte esencia holística. El aprendizaje real es fruto de una continua relación simbiótica entre la experiencia, su reflexión y su eventual internalización holística (Lewis 1993: 55). Lewis propone que muchas de las características de la naturaleza de la lengua reflejan también las características del aprendizaje y añade que el aprendizaje es, además, *fugaz y provisional*.

Lewis pone en tela de juicio la idea de que los estudiantes aprenden directamente lo que el profesor les enseña, y cuenta sobre una colega suya a quien un profesor le preguntó en la sala de profesores qué era lo que hicieron en la clase. La respuesta fue: *“yo hice el presente perfecto, pero no estoy muy segura de lo que hicieron ellos”* (Lewis 1993: 30). Lewis se lamenta de que la ciencia sobre la enseñanza suele contar mucho más que la ciencia sobre el aprendizaje. Es relativamente fácil observar a los profesores y grabar sus acciones; más difícil es hacer observaciones sobre el aprendizaje, en particular, la adquisición (Lewis 1993: 30).

Lewis (Lewis 1997: 47) sugiere que una orientación composicional de tipo “ladrillo por ladrillo”, que antes de continuar hay que dominar lo presente, hacia el *input* (toda la lengua que se expone o presenta al estudiante de manera visual o auditiva) es equivocada porque toda la evidencia señala que el lexicón del aprendiente está en un desarrollo y evolución constante: algunas unidades están listas para ser reconocidas y producidas, unas se entienden en el contexto pero no han sido adquiridas del todo y otras se conocen pero están mal interpretados de alguna manera. El enfoque léxico recomienda no intentar precisar qué es lo que el estudiante está aprendiendo en un momento particular y no preocuparse si no se entiende todo el *input*.

“No te preocupes si no comprendes todo cuanto escuchas o lees: escuchar y leer mucho, aunque solo lo comprendas parcialmente, te ayudará mucho más que leer o escuchar poco y comprendiendo cada palabra” (Lewis 1997, la traducción citado en Pérez 2015: 76)

Aunque la literatura sobre la didáctica o la lingüística aplicada no siempre hace una clara entre los términos aprendizaje y adquisición de idiomas, con respecto al objetivo de este trabajo es necesario definir estos conceptos. La diferencia de los conceptos en el enfoque léxico está basada principalmente en el enfoque natural (*Natural Approach*) de Stephen Krashen y Tracy Terrell (1982, 2000) y en las diferentes hipótesis de este enfoque, las cuales se presentan en los siguientes párrafos.

Según Krashen & Terrell y su hipótesis sobre la adquisición y el aprendizaje (*Acquisition-Learning Hypothesis*), el aprendizaje es siempre consciente, mientras que la adquisición es inconsciente. El aprendizaje, en este sentido, se subordina a la adquisición. El requisito principal para la adquisición es el *input* comprensible, o por lo menos, parcialmente comprensible. La adquisición es un proceso espontáneo de internalización de reglas que ofrece el *input* natural, mientras que el aprendizaje es el desarrollo de una enseñanza o estudio formal, que muchas veces está planeado. La hipótesis central de la teoría de Krashen es que la adquisición de la lengua es exitosa solo de una manera: el aprendiente tiene que entender mensajes. Entonces, el énfasis de la enseñanza de una L2 debería inclinarse fuertemente hacia lo que el estudiante escucha y entiende en vez de lo que intenta decir. El conjunto de la variación de *input* que el aprendiente recibe y entiende contribuirá a la habilidad de usar y producir la lengua (*output*) a largo plazo (Lewis 1993: 20-29).

Krashen & Terrell sugieren que una clase de L2 consista en actividades de adquisición y aprendizaje, siendo la primera a la que más tiempo se debería dedicar (Krashen & Terrell 2000: 58).

Aunque la adquisición es la protagonista, el rol del aprendizaje no puede ser obviado. Según la hipótesis monitora (*Monitor Hypothesis*), la lengua que el estudiante produce es fruto de la lengua inconscientemente adquirida ("*picking-up*" *the language*) y, tras haber producido la lengua, el aprendizaje consciente le permite al estudiante analizar su propio *output* críticamente. De esta manera, el aprendizaje funciona como editor o monitor para la lengua adquirida. Krashen y Terrell añaden, no obstante, que la adquisición, también, puede tomar la función del monitor, pero puntualiza que el aprendizaje tiene solo esta función en la producción del habla (Krashen & Terrell 2000: 30-32).

"We use acquisition when we initiate sentences in second languages, and bring in learning only as a kind of after-thought to make alterations and corrections." (Krashen & Terrell 2000: 18)

Según la interpretación de Lewis, esta hipótesis significa que por una observación precisa del *input* y por una comparación precisa del *output* con la lengua "correcta", se puede acelerar la adquisición (Lewis 1993:22).

3.3.2.1 *Input-intake-output*

La fórmula en la que la adquisición final está obtenida según los enfoques léxico y natural se puede sintetizar y resumir a lo siguiente: *input-intake-output*. Al recibir suficientes mensajes entendibles, el lexicón mental del aprendiente intenta ordenar y eventualmente internalizar el *input* creando de este el *intake* –la lengua que se integra parcialmente o totalmente en el repertorio del aprendiente– que el aprendiente al final aprovecha al producir sus propios mensajes. Interpretando los dos enfoques se puede asumir que el mayor peso con respecto a la adquisición de una L2 está en el *input*, que, evidentemente, es el primer paso del proceso.

Krashen y Terrell declaran que la hipótesis del *input* (*Input Hypothesis*) es de una importancia fundamental. Esta hipótesis trata de responder a la gran pregunta *¿cómo adquirimos una lengua?* (Krashen & Terrell 2000: 32). Los dos autores en comparación con Lewis, sin embargo, difieren ligeramente en su énfasis sobre el carácter del *input*. Mientras Lewis tiene un énfasis más holístico hacia la forma de un *input* rico, subrayando la imposibilidad de seguir paso a paso el desarrollo del conocimiento lingüístico, Krashen y Terrell resaltan que el *input* que adquirimos debe sobrepasar

solo un poco el nivel actual del aprendiz³ juntando la hipótesis del input con un orden natural (*Natural Order Hypothesis*) que asume que adquirimos algunas estructuras gramaticales en un orden predecible (Krashen & Terrell 2000: 28). Krashen y Terrell muestran un acercamiento más atomístico hacia la adquisición que el de Lewis. Aquí cabe mencionar, también, que aunque los tres autores hablan de la adquisición de la lengua, Krashen y Terrell tienden a referirse, en la mayor parte, al dominio progresivo de la lengua como un sistema, que tradicionalmente se entiende como la gramática, y hacen pocos comentarios sobre el vocabulario en sí.

3.3.2.2 Motivación del aprendiz

Aunque hemos concluido que el *input* es importante, lo más fundamental, para la adquisición es el proceso de la adquisición o cómo el *input* convierte en *intake*, lo que en sí es algo que los investigadores de este campo no pueden verificar todavía, con métodos objetivos. Lewis (1993) y Krashen y Terrell (2000) proponen que la comprensibilidad es obligatoria, pero no del todo suficiente. Los autores listan factores que deben tenerse en cuenta para la optimización del proceso del *input-intake*: la actitud y la motivación de los estudiantes y, la autenticidad del material que se usa en el aula (Lewis 1993:27).

El quinto principio del enfoque natural de Krashen y Terrell sugiere que los factores afectivos, las variables no-lingüísticas sino actitudinales, por ejemplo, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad juegan un gran rol en la adquisición de una L2, formando un filtro para la optimización de la adquisición. Esta idea se conoce como la hipótesis del filtro afectivo (*Affective Filter Hypothesis*). La idea es que con la mejor motivación posible, buena confianza en uno mismo y poca ansiedad en el aula, es decir, con actitudes óptimas hacia el aprendizaje, se puede bajar el filtro afectivo y, de esta manera, acelerar el proceso de la adquisición. Los aprendientes tienen que sentirse bien, estar interesados en la lengua en meta y tener un ámbito del aprendizaje cómodo. El bajo nivel del filtro significa que el aprendiz está más receptivo para el *input* y que este puede llegar más “profundo”

³ To state the hypothesis a bit more formally, an acquirer can “move” from a stage *i* (where *i* is the acquirer’s level of competence) to a stage *i + 1* (where *i + 1* is the stage immediately following *i* along some natural order) (Krashen & Terrell 2000: 32)

(Krashen & Terrell 2000: 38), interpretándose aquí la profundidad del *input* como una mejor posibilidad de la transformación del *input* al *intake*.

Los profesores son los responsables para crear esta atmosfera óptima para la adquisición: en palabras de Krashen y Terrell (2000: 21) “este tipo de atmosfera no es un lujo sino una necesidad”. Los profesores, también, deberían evitar demasiada insistencia sobre el *output* de sus estudiantes y de esta manera mostrar paciencia hacia ellos. Los tres autores, tanto Lewis (1993) como Krashen y Terrell (2000), enfatizan la gran importancia de evitar la sobre corrección de los errores y resaltan el impacto negativo que ésta puede causar en la actitud del estudiante. Lewis concluye que para animar la actitud positiva, bajando el filtro afectivo, los profesores deberían reaccionar más bien ante el contenido de lo que dice el estudiante, que la forma lingüística del contenido (Lewis 1993: 28-29).

3.3.2.3 Materiales

Se puede dividir el material de la enseñanza en dos, el material que es estrictamente producido para la enseñanza de la lengua y el otro que tiene propósitos en las funciones del mundo real: la división sería entre materiales artificiales y auténticos (Lewis 1993: 27). Los materiales tradicionales tienden ser más artificiales (Lewis 1993: 28) comparados con lo que se prefiere en la actualidad. Se intenta ofrecer materiales más reales, es decir auténticos, por ejemplo, la inclusión de enlaces al video blog de una joven española en el manual finlandés *Mi Mundo* (2019).

No obstante, la idea de la autenticidad como la clave para cambiar el *input* al *intake* no es tan simple. Lewis aclara que la autenticidad está más basada en el conocimiento anterior, la experiencia del mundo real y las necesidades del estudiante que en el contenido de la lengua, y añade que es la relación entre el estudiante y el material que define la autenticidad. Si no se crea una relación entre el aprendiente y el *input*, es poco probable que el *input* se convierta en *intake* (Lewis 1993: 28). Lewis cita a Widdowson (1979), quien describe que la autenticidad depende de la congruencia entre la intención del productor de la lengua y la interpretación del recipiente de la lengua (citado en Lewis 1993: 28) Entonces, la relación entre el estudiante y el material o el texto puede despertar el interés que puede ser uno de los factores más importantes para el aprendizaje de lenguas. Krashen y Terrell (2000) explican que, de acuerdo con la teoría de la adquisición de lenguas, el objetivo es involucrar a los estudiantes tan profundamente en el mensaje que se olvidan de que la lengua es extranjera (Krashen y Terrell 2000: 134).

Lewis (1993: 29) afirma que los materiales deberían tener en cuenta, también, la consideración de varios investigadores sobre los dos tipos predominantes de la motivación: la integrativa y la instrumental. La primera supone una actitud positiva hacia la cultura y el contexto de la lengua en meta y “en su forma extrema un deseo de “llegar a ser” un miembro de la comunidad de habla de la lengua en meta” (Lewis 1993: 29). Con la motivación instrumental, a su vez, se considera la lengua como una herramienta para poder comunicar con ella en el mundo real. Estos estudiantes aceptan la utilidad y tal vez la necesidad de aprender la lengua, pero solo como un medio para un fin (Lewis 1993: 29).

Interesantemente, siendo el inglés la lengua franca en la mayor parte del mundo, se podría considerar que muchos de los aprendientes del inglés tendrían motivos “instrumentales”, aunque la cultura internacional, o el rol de los EEUU en ello, desempeñará un papel importante. Pero si consideramos nuestro contexto, el español que se enseña en Finlandia, el caso probablemente sería antes la motivación integrativa que instrumental, ya que el español nunca es una lengua obligatoria en el currículo finlandés.

4. METODOLOGÍA

Este apartado inicia la parte empírica de la investigación presentando primero el diseño del estudio. Se comienza por la justificación y relevancia de la investigación. Se pasa a describir el objetivo, la pregunta de investigación y la hipótesis con más detalle. Acto seguido, se presentará la metodología con la que se han diseñado las actividades para poder luego, en el próximo apartado, analizar la retención del vocabulario adquirido a partir de un input que contiene frases idiomáticas (grupo experimental, GE) y otro input donde las palabras aparecen con significado literal (grupo control, GC) y se explican los pasos tomados hacia la realización del experimento.

4.1 Justificación y relevancia

Existen estudios en los campos de investigación del marco teórico de este trabajo, la fraseología, fraseodidáctica, aprendizaje y adquisición de L2 y la lingüística cognitiva. Comparado con la inmensa cantidad de estudios sobre la importancia de las colocaciones y otros enunciados fraseológicos en la enseñanza de L2, las frases idiomáticas y su posible beneficio o desventaja en la adquisición del léxico forman una rama de investigación que, hasta ahora, ha producido muy

escasos resultados concretos que se hayan puesto en práctica en la didáctica de lenguas. Como se ha mencionado anteriormente en este trabajo, no existe un consenso sobre la importancia de la inclusión de UFS (unidades fraseológicas) altamente idiomáticas en la didáctica. Tomando en cuenta la incertidumbre sobre la importancia de las frases idiomáticas, el objetivo principal de esta investigación es contribuir con evidencia empírica sobre las posibilidades de aprovechar la idiomática de las frases hechas en la adquisición del léxico en el campo de la didáctica de L2.

Las frases idiomáticas le pueden brindar competencia cultural y beneficio motivador al aprendiente bajando, de este modo, el filtro afectivo. Si los resultados de esta investigación señalan que la representación mental creada por la frase idiomática puede tener alguna función mnemónica, a la hora de recordar las palabras que componen la frase, más eficazmente que cuando han sido adquiridas de que la manera convencional, en contextos no-idiomáticos, será una contribución al campo de estudios fraseodidácticos. Si los resultados apuntan hacia un efecto negativo (comparado con la manera convencional) a la hora de memorizar el léxico usando las frases idiomáticas como apoyo, la contribución sigue relevante porque puede presentar evidencia hacia la desventaja del uso de las frases idiomáticas en la adquisición del vocabulario, dentro de los marcos de este estudio. El tercer resultado posible, que no haya diferencia entre las dos maneras experimentadas en esta investigación, requerirá una revisión crítica del diseño de las actividades o, sugerirá que las frases idiomáticas usadas en las actividades de esta investigación, no reducen, ni incrementan, la capacidad de aprender vocabulario. Tomando en cuenta la originalidad de este estudio, cualquiera de estos tres resultados será novedoso y relevante.

4.2 Objetivo, preguntas e hipótesis de la investigación

En los párrafos anteriores ya se presenta el objetivo del estudio, que es contribuir en los campos de investigación con evidencia empírica sobre el posible beneficio de las frases idiomáticas en el aprendizaje del léxico. El objetivo fue motivado por la escasa aparición y uso de las frases idiomáticas en algunos manuales finlandeses de español, como comprobamos en un estudio anterior (Kupiainen 2018) en el cual la idea fue hacer una exploración de la presencia de las frases idiomáticas en los libros de texto y ejercicio. Los resultados de la exploración indican que hay variación con respecto a la cantidad de frases idiomáticas, pero su escasez en cuanto a la repetición y práctica señalan que los autores de los manuales no les dan mucha atención. Esto puede originarse

en la falta de impacto que hayan tenido las investigaciones sobre las frases idiomáticas y su relación al aprendizaje en la planificación de los currículos (Kupiainen 2018).

A largo plazo, la motivación de fondo de este trabajo es la esperanza de que los frutos de esta investigación produzcan más posibilidades para las aplicaciones prácticas que le facilitarían y dirigirían al diseñador de materiales y a los profesores de L2 su trabajo en la elección e inclusión de las frases idiomáticas en la didáctica. El objetivo principal de esta investigación, por tanto, es estudiar si el uso de frases idiomáticas afecta el aprendizaje del léxico realizando un experimento original. Para comprobarlo, realizamos un experimento novedoso. Hasta donde sabe el autor de este trabajo, no existen investigaciones que hayan estudiado el mismo fenómeno. A continuación se presentan las preguntas de investigación, así como la hipótesis y la hipótesis nula de este estudio:

- P1. ¿Afecta el significado figurativo de una frase idiomática la adquisición de una nueva palabra en ELE?*
- P2. ¿Le puede ayudar la imagen figurativa de una frase idiomática al aprendiente a recordar mejor el significado literal de la palabra (nueva para el aprendiente) de la frase que un procesamiento solo literal de la misma palabra?*
- P3. ¿Hay otros factores, como por ejemplo, la experiencia de estudios o la edad que afectan la retención de palabras?*

La hipótesis:

En el primer contacto con una nueva palabra, el procesamiento de ésta a través de un significado idiomático puede ser más eficiente, que un procesamiento solo literal de la misma palabra. Como consecuencia, los sujetos recordarían mejor su significado literal en un examen dos semanas después del experimento que los sujetos que solo procesan la palabra literalmente.

La hipótesis nula:

El procesamiento idiomático no resulta más eficiente que el procesamiento literal.

La hipótesis se basa principalmente en la idea de los niveles de procesamiento de Clairk y Lockhart (1972) que considera que una palabra puede ser mejor recordado dependiendo de la variedad de niveles en que se procesa. Como se ha mencionado anteriormente que el problema de la teoría de Clairk y Lockhart (1972) es la imposibilidad de definir qué son los niveles exactos y cómo

se mediría la profundidad del procesamiento (Eysenk 1986: 96). Por lo tanto, la hipótesis de esta investigación sugiere que el procesamiento de una frase idiomática junto con un procesamiento literal podría activar más niveles que el procesamiento solo literal de una palabra. De este modo, los dos procesamientos activarían un análisis más profundo. La hipótesis de esta investigación consta de las teorías de niveles de procesamiento de Clairk y Lockhart (1972) y la relaciona con la teoría de la codificación dual de Paivio (1986) que asume dos principales representaciones conceptuales, la imaginaria y la verbal.

La hipótesis de este trabajo también fue motivada por los estudios de Boers et al. (2001, 2004a, 2007) y Bagheri y Fazel (2010) en los que se elabora el conocimiento etimológico sobre las frases idiomáticas y se obtienen mejores resultados en ejercicios de identificar el significado o rellenar huecos por los grupos que han sido informados de la etimología de la frase, por ejemplo en Bagheri y Fazel (2010). Estos estudios también se basan en la teoría de codificación dual de Paivio (1986) y se mantiene la misma idea de un procesamiento más profundo, aunque, según Boers y Lindstromberg (2009: 79) los adjetivos para definir un procesamiento en el cual se elabora cualquier elemento significativo para que se dedique a un esfuerzo cognitivo, se han cambiado de *profundo* hacia *rico* y *elaborativo*. La diferencia principal entre los estudios antes mencionados y el estudio presente es que el último compara la adquisición de vocabulario (constituyentes de una FI) entre dos inputs diferentes mientras los anteriores suelen estudiar la adquisición de la frase idiomática entera, siendo la propia FI la esencia principal en los inputs de todos los participantes de los experimentos.

4.3 Preparación de las actividades

Para preparar las actividades y para encontrar la forma más adecuada de evaluar la adquisición de léxico, se consultaron varios estudios sobre el tema (Hulstijn, Hollander & Greidanus 1996, Wesche & Paribakht 2000, Laufer & Hulstijn 2001, Laufer 2001). Laufer y Hulstijn (2001) han estudiado la eficiencia del aprendizaje de palabras y han conducido varios estudios comparando la adquisición de palabras entre los ejercicios de lectura, ejercicios de escritura (escritura de oraciones o ejercicios de rellenar huecos) y las combinaciones de estos. Los resultados de sus estudios sugieren que los ejercicios de escritura presentan más ventajas en comparación con los ejercicios de lectura. Solo en uno de los estudios de Laufer (2001) el grupo de *“reading + sentence writing”* (lectura + escritura de oraciones) representó mejores resultados en el examen inmediato que el grupo

“*sentence-writing*” (*escritura de oraciones*), no obstante, en un posttest dos semanas después de los resultados de los dos grupos ya no diferían (Laufer 2001: 48-49).

A pesar de la gran eficacia de las actividades de escritura, en este estudio, sin embargo, es más adecuado y útil optar exclusivamente por actividades de lectura, ya que la idea en este experimento es medir la eficacia entre dos inputs diferentes en el primer contacto con la palabra meta y, sobre todo, porque consideramos muy importante el contexto de las palabras y las frases idiomáticas.

En la primera fase de la planificación, se elaboraron dos textos de mismo nivel de dificultad y longitud. La composición de estos dos textos, en los cuales el primero (grupo experimental) presenta las palabras meta dentro de frases idiomáticas y el segundo (grupo control) presenta las mismas palabras en oraciones libres, fue la parte que requirió atención especial en la preparación del experimento.

Las dos actividades son de tipo tradicional, es decir, ejercicios que se realizan con un lápiz sobre papel. Las dos constan de un texto (anexos A1 y B1), de casi 600 palabras, que va acompañado de un glosario del vocabulario en otra hoja de papel (anexos A3 y B3). Después de leer el texto, el estudiante responde a una decena de preguntas (anexos A2 y B2)⁴. La respuesta correcta a cada pregunta de comprensión requiere que el estudiante haya entendido el significado contextual de la palabra(s) meta. “Contextual” en este contexto se refiere a que la respuesta correcta en el grupo control significa la comprensión literal de la palabra meta y en el grupo experimental significa la comprensión contextual de la frase idiomática, siendo la palabra meta uno de los componentes de la frase idiomática. Un ejemplo de los textos con la pregunta correspondiente de cada grupo:

Ejemplo 1. **Grupo experimental** (la palabra meta = *el codo*)

“*María: Es verdad, hemos hablado por los codos y nos hemos olvidado totalmente de pedir algo.*”

la pregunta de comprensión:

7. *Miksi María ja José ovat unohtaneet tilata?* (¿Por qué María y José se han olvidado de pedir?)

= _____

⁴ 10 preguntas en el grupo control y en el grupo experimental 11 preguntas sobre la comprensión del texto en finés. La razón por la cual en el grupo control hay una pregunta menos es que en algunas preguntas se incluyen dos palabras meta en vez de solo una.

Ejemplo 2. **Grupo control** (la palabra meta = el codo)

“Jaime: {...} Incluso, anoche vi desde la ventana que el jefe pegó con el codo a uno de sus trabajadores, afortunadamente no muy fuerte.”

la pregunta de comprensión:

3. Millä ruumiinosalla isku Jaime mukaan tapahtui? (¿Con qué parte del cuerpo se dio el golpe según Jaime?)

= _____

La diferencia del input de estos dos ejemplos está en el contexto. El grupo control procesa la palabra *codo* literalmente, mientras que el grupo experimental tiene que entender el significado idiomático de la frase *hablar por los codos* para entender que significa ‘hablar muchísimo’. Para que los dos grupos entiendan que el codo significa la “*parte posterior y prominente de la articulación del brazo con el antebrazo*” (DLE, s.v. codo), a cada grupo se les ofrece un glosario que contiene las palabras o frases difíciles (en el grupo experimental 39 entradas y en el grupo control 40) de los textos. El grupo control recibe solamente la traducción literal de *codo* en finés (*kyynärpää*), mientras al grupo experimental se le presenta primero el significado contextual (‘hablar muchísimo’), después, para que el estudiante sepa formar una representación figurativa adecuada de la frase idiomática, se le ofrece una explicación breve de un posible origen (solo si es necesario) de la frase con una traducción literal de la frase idiomática entera. He aquí un ejemplo de los glosarios de ambos grupos:

Ejemplo 3. **El grupo experimental**

hablar por los codos = *puhua todella paljon; (puhuessa todella paljon usein heiluttaa myös käsiä paljon. Tällöin sanotaan, että ”puhuu kyynärpäillä”.)* (esp. hablar mucho; (al hablar mucho se suelen mover mucho los brazos. Es cuando se dice que uno “habla por los codos” .))

Ejemplo 4. **El grupo control:**

el codo = *kyynärpää*

Había varias posibilidades de construir el glosario del grupo experimental. Para cumplir con las preguntas de investigación, la información más importante es la traducción literal de la palabra, la representación figurativa y el significado contextual. Una manera alternativa hubiera sido dar la palabra literal primero en finés, después el significado contextual, luego una frase idiomática equivalente en finés y esperar que el estudiante supiera formar una representación figurativa adecuada para el significado contextual de la frase, es decir, dejar fuera la explicación de la frase. No obstante, se decidió dejar fuera la versión finlandesa de la frase porque no siempre existe (excepto en la frase *sacar de quicio* se ofrece la versión finlandesa para ayudar la comprensión) y, pudiendo responder a las preguntas de investigación, la información más relevante para el estudiante es el significado contextual, el significado literal y el significado idiomático. Para que la palabra equivalente en finés no apareciera más de una vez en el diccionario, se decidió juntar la traducción literal de la palabra con la explicación idiomática de la frase. Así, el equivalente en finés de la palabra meta no aparece libre en el glosario, sino que aparece dentro de una traducción literal de la locución original, manteniéndose, aunque artificialmente, el carácter de una frase fija.

llover a cántaros = *sataa todella paljon*; ("*sataa kannuittain*") (esp. llover muchísimo + la traducción literal de la frase)

Así pues, el grupo experimental tiene que entender dos significados muy diferentes formados con la misma palabra, comparado con el grupo control. En esta parte de la planificación del glosario, éramos muy conscientes de que era obvio que, para entender el significado de la frase y el significado literal de la palabra, el grupo experimental requería más tiempo para consultar el glosario que el grupo control. Se decidió preguntar, al final de la hoja de examen, a qué hora el sujeto había terminado el examen. De esta manera, se aseguró que la sensación de prisa que posiblemente hubiera causado la consciencia de los estudiantes, sabiendo que se cronometraba la realización de su experimento, no fuera un filtro afectivo de la adquisición.

4.3.1 Criterios para el contenido de los textos

Tomando en cuenta el diseño de este experimento, no se pudieron usar textos auténticos, sino que los dos textos tuvieron que ser creados por el autor de este trabajo. Como ya se ha mencionado, según Lewis (Lewis 1993: 28), es la relación entre el estudiante y el material lo que define la autenticidad (apartado 3.3.2.3). Krashen, a su vez, sugiere estos dos criterios para un texto apropiado: 1. El texto tiene que ser de un nivel apropiado para el estudiante. 2. El tema del texto tiene que interesarle al estudiante (Krashen & Terrel 2001: 132). El texto del grupo experimental

(anexo A1) es una conversación entre dos jóvenes madrileños, María y José. Los temas de las conversaciones son el estrés, la entrevista de trabajo y la amistad. El texto del grupo control (anexo B1) es una conversación entre una pareja española que pasa su luna de miel en África. La pareja conversa sobre la injusticia del mundo, las condiciones de vida y el amor. El nivel de dificultad y los temas de los dos textos intentan responder a los criterios de Krashen y Terrel. Por las limitaciones de este trabajo, no se pudo proveer audios de los textos para facilitar la comprensión y hacerle la experiencia más auténtica al estudiante.

4.3.1.1 Nivel de dificultad de los textos

En el diseño de los textos se ha enfocado en que los dos textos tengan un nivel de dificultad tan similar que fuera posible. Lograr exactamente mismo nivel, no obstante, es una tarea imposible considerando la imposibilidad de medir la dificultad de cada palabra. La herramienta que se aplicó para indicar la igualdad de nivel de los dos textos fue la escala de Heylighen y Dewaele (2002) que mide la formalidad del texto (*F-measure*). Según ellos, un texto formal transmite información explícitamente, manteniendo la información en las propias expresiones lingüísticas, mientras que un texto contextual es más implícito, la información se transmite a través del contexto de la expresión (Heylighen & Dewaele 2002: 1).

Según Heylighen y Dewaele (2002) cuando la formalidad de un texto crece, en cambio su contextualidad baja. Por ejemplo, la oración *le va a ver mañana* requiere información contextual para entenderse que *Pedro va a ver a Marta el miércoles el 6 de abril de 2019*, así pues, la primera oración es más contextual y la segunda más formal. Para medir el grado de formalidad o contextualidad en un texto, Heylighen y Dewaele dividen las palabras en dos: las que dependen del contexto y las que no. En la primera categoría están las palabras con funciones deícticas que requieren acceso a la información espacio-temporal o comunicativa para poder ser entendidas. Estas palabras pertenecen a las clases gramaticales de verbos: pronombres, adverbios e interjecciones. En la segunda categoría están las palabras independientes del contexto: sustantivos, adjetivos, preposiciones y artículos. La fórmula para calcular el índice formalidad/contextualidad es la siguiente:

$$\text{Formalidad} = (\text{sust. F} + \text{adj. F} + \text{prep. F} + \text{art. F} - \text{pron F} - \text{verb F} - \text{adv. F} - \text{interj. F} + 100)/2$$

F = la proporción de la clase gramatical en puntos porcentajes sobre el número de palabras del texto

Aplicada esta fórmula, según los cálculos de Heylighen y Dewaele (2002: 9), en un corpus holandés la media del índice de la formalidad en lengua escrita era F=62 y en lengua oral F=42. Más

en particular, los textos tomados de géneros informativos, por ejemplo, los textos científicos (F=66) y periódicos (F=68) tenían la media del índice más alta en comparación con novelas (F=52) o revistas familiares (F=58). En cuanto a la lengua oral, el habla de una persona académica (F=44) era más formal que el de una persona sin grado académico (F=40). Posio (2015: 384) confirma que los índices de sus dos corpus de español oral son parecidos a los índices formulados por Heylighen y Dewaele (2002) sobre el neerlandés, italiano e inglés. Los índices de Posio (2015) fueron obtenidos de un corpus de conversaciones familiares (F=39,97) y otro de conversaciones de radio y televisión (F=46,08).

Aplicada la fórmula del índice a los textos de las actividades de este experimento, el texto del grupo experimental tiene un índice de formalidad de F=53,5 y el grupo control F=55. Con respecto a los resultados de Heylighen y Dewaele (2002), los dos índices situarían entre las medias del índice de las novelas y de las revistas familiares. El ligero aumento de la formalidad del texto del grupo control se debe a la obligación de crear contexto para las palabras meta, mientras que en el texto del grupo experimental las palabras meta vienen “gratuitamente” dentro de las frases idiomáticas, sin necesidad de crear contexto alrededor de la palabra meta. La escasa diferencia, sin embargo, indica que la proporción de información formal y contextual de ambos textos está aceptablemente equilibrada. Aparte de un grado bastante similar de formalidad de los dos textos, se tomó en consideración que el vocabulario de los textos tampoco tuviera demasiadas particularidades. Ninguno de los textos contenía palabras de algún campo semántico especializado.

Ya que los textos no difieren en el grado de formalidad en excesivo, ni tampoco había grandes diferencias semánticas, otro aspecto importante, en cuanto al nivel de dificultad, es la gramática, en especial, los verbos. La mayoría de los verbos de los dos textos está en presente, en el grupo experimental (82) y en el grupo control (74). El número de los demás tiempos verbales es notablemente inferior: pretérito indefinido 14 (GE) y 9 (GC), pretérito perfecto 4 (GE) y 5 (GC), pretérito imperfecto 6 (GE) y 0 (GC), pretérito pluscuamperfecto 1 (GE) y 0 (GC), condicional simple 1 (GE) y 3 (GC), condicional perfecto 0 (GE) y 1 (GC), gerundio 2 (GE) y 1 (GC), futuro 2 (GE) y 0 (GC), subjuntivo 2 (GE) y 1 (GC) y subjuntivo del pretérito pluscuamperfecto 0 (GE) y 1 (GC). Los tiempos difíciles (todos menos presente, p. indefinido, p. perfecto y p. imperfecto) se habían traducido literalmente en los glosarios de los textos, para que no confundieran el examinando.

4.3.1.2 Las palabras meta y las frases idiomáticas

En el apartado 3.1 sobre la enseñanza de frases idiomáticas ya se menciona la dificultad que se le plantea al profesor a la hora de decidir qué frases idiomáticas enseñar. Núñez (2001) propone que un criterio importante en la elección debería ser la alta frecuencia de la FI en el habla habitual, es decir, que no se enseñen frases arcaicas, pasadas de moda. Bajo los objetivos de este estudio, sin embargo, la idea no era enseñar la FI en sí, sino aprovecharla en la adquisición de una palabra. Por consiguiente, los dos criterios esenciales en la elección de FIS para este experimento eran (1) La alta idiomática, que significa aquí frases que permiten a una imagen pintoresca y llamativa, no necesariamente solo la alta opacidad semántica y (2) la gran probabilidad de que por lo menos uno de sus componentes sea una palabra nueva al examinando. Si la FI cumplió con el primer criterio fue decidido por el autor, y para el segundo criterio se consultó a una de las profesoras. La estimación de la profesora coincidió con la media de los resultados de la prueba inicial (pretest) que presentaremos en el próximo apartado.

En la elección no se aplicó un criterio estricto sobre la categoría de la FI. Siguiendo las pautas de la categorización de Corpas (1997) (apartado 2.3.2), de los 11 modismos 8 eran locuciones verbales, dos adjetivas y uno nominal. Esta proporción entre los tipos de la locución se parece a la proporción de las locuciones encontradas en los manuales (Kupiainen 2018)

Las frases idiomáticas:

- | | | |
|-----|---|--------------|
| 1. | <i>hablar por los <u>codos</u></i> | = loc. verb. |
| 2. | <i><u>coser</u> y cantar</i> | = loc. verb. |
| 3. | <i>estar con el agua al <u>cuello</u></i> | = loc. verb. |
| 4. | <i>costar un <u>riñón</u></i> | = loc. verb. |
| 5. | <i><u>juzgar</u> un libro por su <u>portada</u></i> | = loc. verb. |
| 6. | <i>llover a <u>cántaros</u></i> | = loc. verb. |
| 7. | <i>más lento que una <u>tortuga embarazada</u></i> | = loc. adj. |
| 8. | <i>sacar de <u>juicio</u></i> | = loc. verb. |
| 9. | <i>como dos <u>gotas</u> de agua</i> | = loc. adj. |
| 10. | <i>no <u>pegar</u> ojo</i> | = loc. verb. |
| 11. | <i>luz al <u>fondo</u> del túnel</i> | = loc. nom. |

Las subrayadas son las palabras meta, cuya adquisición se estudió en el experimento. En total las palabras meta eran 13. Observando las frases idiomáticas elegidas se puede notar que algunas son más opacas que otras. Por las limitaciones de este estudio, se decidió no dar demasiada

importancia a los diferentes grados de la transparencia semántica al elegir las frases idiomáticas. Otros estudios tienen que ser realizados en el futuro para poder comparar la eficacia de la adquisición de las palabras meta a través de las locuciones semánticamente transparentes contra las locuciones opacas.

4.4 Procedimiento e instrucción

La realización del experimento siguió el procedimiento siguiente:

Parte I

1. *Pretest*, la prueba inicial en la cual, primero, los sujetos rellenaron la hoja de la información personal (edad, educación, años de estudios de español etc.) y después se evaluó el conocimiento anterior de las palabras meta, es decir, se pidió que todos los examinandos tradujeran la palabra española al finés (anexo C1). También, se le pidió al participante que marcara con una D (en finés V) si desconocía la palabra totalmente y C (en finés T) si la conocía pero no la recordaba. No obstante, por limitaciones de este trabajo se dejó fuera la comparación de la retención de una palabra desconocida contra una conocida.
2. *Test*, la lectura del texto y las preguntas sobre la comprensión del texto (veáanse los Anexos A1, A2, B1 y B2). En esta fase el grupo fue dividido aleatoriamente en dos de tal manera que la mitad de los examinandos recibió el texto experimental y la otra mitad el texto control. Así se quería garantizar la igualdad de habilidades entre los examinandos. Al final del papel de este test se le pidió al sujeto que marcara la hora a la que terminara el examen y, para contar con la opinión del sujeto, se le pidió una evaluación de la dificultad del texto en una escala de 1 (muy fácil) hasta 10 (muy difícil), para poder comprobar, de esta manera, el mismo nivel de dificultad de los dos textos.
3. *Posttest 1*, la prueba de la memorización inmediata después del contacto con las palabras meta en los textos (anexo C2). Esta prueba se realizó de la misma forma que el *pretest*.

Parte II

4. *Posttest 2*, la prueba de la memorización dos semanas después de la primera prueba (anexo C3). Esta prueba tuvo, también, la misma forma que el *pretest* y *posttest 1*. La única diferencia fue que, después de las traducciones, en la misma hoja de papel, se les pidió a los examinandos del grupo experimental que escribieran todo lo que se acordaban de las frases idiomáticas en finés y/o español, pero esta parte, también, se dejó fuera del análisis de los resultados.

Ambos grupos sabían que iban a participar en un experimento, pero a los participantes no se les reveló el motivo del estudio. Además, el segundo posttest después de dos semanas fue realizado de forma sorpresa. A los profesores se les aconsejó ignorar el contenido, es decir, intentar no incluir partes o palabras de los textos del experimento en la enseñanza durante las dos semanas entre el experimento y la segunda prueba.

4.4.1 Participantes

Los participantes fueron de tres grupos de español de tres diferentes centros de enseñanza de lenguas. El primer grupo fue del Centro de Lenguas de la Universidad de Helsinki (*Kielikeskus*) que es la institución de enseñanza de lenguas más grande de Finlandia. La edad media de este grupo fue de 29,87 años y los sujetos tenían una media de 2,94 años de experiencia de estudios de español. 17 estudiantes participaron en el experimento, de los cuales solo 6 (2 del grupo experimental y 4 del grupo control) participaron en todas las fases de la investigación. Desafortunadamente, varios estudiantes no estuvieron presentes en el posttest 2. Todos los examinados de este grupo eran estudiantes universitarios de diferentes carreras.

El segundo grupo fue de un curso organizado por el Instituto de Educación para los Adultos de Helsinki (*Helsingin työväenopisto*). La edad media de este grupo fue de 65,8 y la experiencia de estudios de español de 2,92 años. 11 estudiantes participaron en el test, de los cuales 9 (5 del grupo experimental y 4 del grupo control) respondieron en el posttest 2. La gran mayoría de este grupo también tenía una formación universitaria, solo un participante tuvo formación profesional.

El tercer grupo fue de un curso intensivo de la Sociedad Finlandia–España (Suomi–Espanja Seura). La edad media de este grupo fue de 48,2 años y la experiencia de estudios de 2,5 años. En total, 10 miembros del grupo participaron, 7 de los cuales también hicieron el segundo posttest (2 del grupo experimental y 5 del grupo control). De este grupo 7 tenían una formación universitaria y tres una formación de ciencias aplicadas.

Para resumir, hubo bastante variación de edad entre los grupos, lo que permitió un análisis de la correlación de la edad con los resultados. Todos los grupos tenían aproximadamente la misma experiencia de estudios. Con respecto al estándar del MCER (Marco Común Europeo de Referencia), todos los profesores de los tres grupos estimaron que el nivel de sus estudiantes se situaba en A2 (alguno, tal vez, en B1). La mayoría de los participantes eran mujeres (30) y solo 7 eran hombres, y en los resultados finales, es decir, en los 22 participantes que hicieron el segundo posttest, solo 4

eran hombres. Debido a la distribución poco equilibrada de los sexos entre los participantes, descartamos la posibilidad de analizar eventuales diferencias entre los sexos. Se debe agregar que casi todos participantes tenían una alta formación educativa.

Instituto/participantes	participantes en pretest y posttest 1	participantes en pretest, posttest 1 y posttest 2	edad media de todos los p.	experiencia de estudios de todos los p.
Centro de Lenguas	16	6	29,87	2,94
Educación para Adultos	11	9	65,8	2,92
Sociedad Finlandia–España	10	7	48,2	2,5
en total/media	37	22	44,95	2,78

Tabla 2. Los participantes en pretest, posttest 1 y posttest 2, la edad media y la experiencia de estudios de los tres centros de la enseñanza de lenguas.

4.5 Métodos estadísticos

Ya que en este experimento se comparan resultados obtenidos de dos grupos (experimental y control) y el tamaño de la muestra es relativamente pequeño (menos de 30), la prueba adecuada para medir la significatividad de los resultados es la prueba no paramétrica de U-Mann Whitney, adecuada para dos muestras independientes. Para realizar la prueba, se utilizó un calculador que está disponible en línea⁵. Para analizar los resultados nos referimos, también, a las medias de los resultados, revelando algunos resultados de participantes individuales.

⁵ El calculador de U-Mann Whitney está disponible en <https://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/>.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con este apartado se cierra la parte empírica del estudio. Después de exponer la metodología del estudio en el apartado 4 donde se presentó la planificación, incluyendo la preparación de las actividades con sus criterios, los participantes y el procedimiento del experimento, es hora de mostrar los resultados del análisis estadístico realizado para responder a las preguntas de investigación (subcapítulo 5.1) y discutir los resultados (subcapítulo 5.2)

5.1 Resultados del pretest, del postest 1 y del postest 2

En este primer subapartado se presentan primero las medias calculadas de todas las respuestas de los tres centros de lenguas en cada prueba. En las siguientes tablas se analizan cuantitativamente las respuestas de los sujetos que participaron en cada fase del experimento. Se han juntado los resultados de los sujetos de los tres centros y se los ha dividido en *el grupo experimental final* (n = 9) y *el grupo control final* (n = 13) (tabla 3). Se presentan, también, al lado de los resultados de estos grupos finales (en negrita), los resultados de las pruebas hechas por todos los participantes (grupos iniciales) en la primera fase, incluyendo datos solamente del pretest y postest 1. El número consta de las palabras correctamente traducidas en la prueba: 1 punto equivale a 1 palabra correcta (máx. 13).

Pretest	Media	Desviación típica
Grupo experimental final (n = 9) / grupo experimental inicial (n = 17)	4,44 / 4,05	2,75 / 2,57
Grupo control final (n= 13) / grupo control inicial (n = 20)	2,84 / 2,50	1,83 / 1,77

Tabla 3. El promedio y la desviación típica de los resultados de la prueba inicial.

Interesantemente, el grupo experimental final reconoció más palabras en la prueba inicial que el grupo control final. Para comprobar la validez de los resultados de los grupos finales, se puede observar que la media de las palabras sabidas y las desviaciones típicas son muy semejantes entre el grupo experimental inicial y final y también entre el grupo control inicial y final. En la tabla 4 están las medias de los resultados del postest 1, la prueba inmediatamente después del contacto con el texto y las preguntas de comprensión.

Postest 1	Media	Desv. típ
Grupo experimental final (n = 9) / grupo experimental inicial (n = 17)	8,33/ 7,88	2,30 / 2,88
Grupo control final (13) / grupo control inicial (n = 20)	9,92 / 9,50	2,99 / 2,72

Tabla 4. El promedio y la desviación típica de los resultados del primer postest.

A pesar de que el grupo experimental tenía mejor conocimiento de las palabras en la prueba inicial, el grupo control recordó más palabras en el primer postest. Comparado con los resultados del pretest, el grupo experimental final (GEF de aquí en adelante) “aprendió” en promedio 3,88 palabras nuevas, mientras el grupo control final (GCF de aquí en adelante) aprendió en promedio 7,07, es decir, el rendimiento fue un 81,82% (3,18 palabras) mejor que el GEF. Aquí cabe mencionar, también, que las diferencias de las medias de los resultados de todos los participantes (grupo final e inicial, de aquí en adelante GEI y GCI) de ambos grupos en este postest son similares en comparación con las medias del GEF y GCF. En la tabla 5 están las medias de la última prueba que se realizó dos semanas después del contacto con las palabras meta en dos inputs diferentes.

Postest 2	Media	Desv. típ
Grupo experimental final (n = 9)	8,11	3,03
Grupo control final (n = 13)	6,84	2,76

Tabla 5. El promedio y la desviación típica de los resultados del segundo postest después de dos semanas.

Se puede interpretar que el grupo control final se acordó de más palabras en el primer postest que el grupo experimental final, pero también al GCF se le olvidaron más palabras que al GEF desde el primer postest hasta el segundo postest. El GCF se olvidó en promedio de 3,07 palabras mientras que a los miembros del GEF solo se les olvidaron 0,22 palabras en promedio. De todas maneras, el GCF ha aumentado su conocimiento desde el pretest hasta el postest 2 con una media de 4,0 y el GEF con una media de 3,66 palabras. Los últimos números proponen que la diferencia en la cantidad de palabras aprendidas es poco importante ($4,0$ (CGF) – $3,66$ (CEF) = $0,34$). Para ilustrar los datos de las tablas 3-5 se pueden observar los promedios en la figura 1.

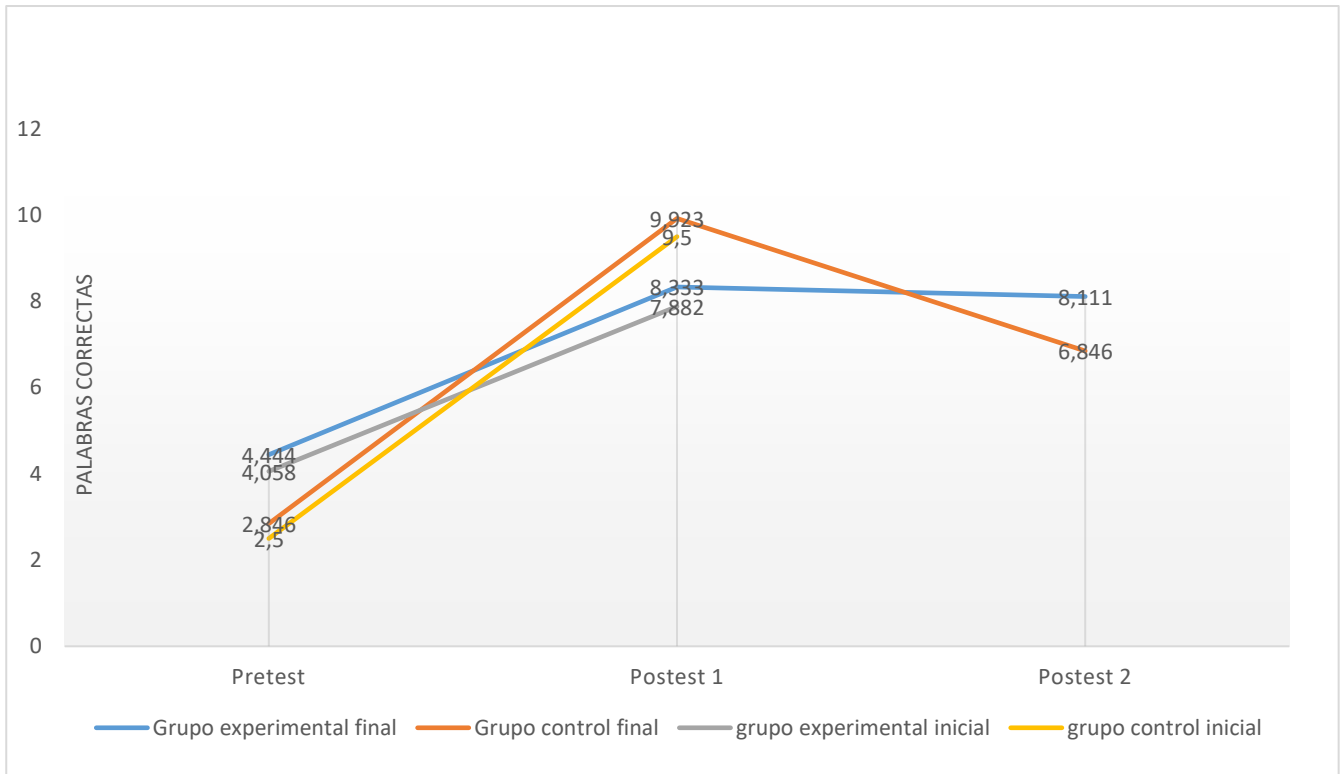


Figura 1. Los promedios de las palabras correctas en todas las fases del experimento.

Aplicamos la prueba estadística de U de Mann Whitney a los resultados para averiguar si las diferencias entre el GEF y el GCF son estadísticamente significativas ($p < 0,05$). La prueba indica que no hay diferencia significativa entre los resultados de los grupos en ninguna fase del experimento. Así, siendo el nivel de significancia (p) notablemente más alto que 0,05 (tabla 6), no se puede rechazar la hipótesis nula que considera ninguno de los procesamientos –literal o idiomático– mejor en comparación con el otro.

	U de Mann Whitney	Z	Nivel de significación (significación asintótica bilateral)
pretest	42	1.15392	0,25014
postest 1	37	1.48361	0,13888
postest 2	53	-0.4286	0,6672

Tabla 6. Resultados de la aplicación de la prueba de U de Mann Whitney para los datos del GEF y del GCF

5.1.1 Otros factores

En este subapartado se presentan otros factores que se consideraron potencialmente importantes con respecto al análisis de la eficiencia del input literal e idiomático. Primero que todo, Clairk y Lockhart (1972: 681) argumentan que usualmente el análisis más profundo requiere más

tiempo de procesamiento. Para controlar esta diferencia, medimos el tiempo que los sujetos necesitaron. En la tabla 7 están las medias de los tiempos usados en la fase en la cual el sujeto leyó y contestó a las preguntas de comprensión:

	Media (min)	Desviación típica
Grupo experimental final (n = 9) / grupo experimental inicial (n = 15)	20,22 / 19,86	3,70 / 3,79
Grupo control final (n = 12) / grupo control inicial (n = 19)	18,33 / 17,63	5,05 / 4,33

Tabla 7. Tiempo usado para la lectura y comprensión.

Se puede observar que el grupo experimental final gastó un poco más de tiempo que el grupo control final: 20,22 minutos contra 18,33 minutos. Otro factor que se consideró que puede haber afectado la adquisición de las palabras meta es la experiencia de los estudios del español. En la misma tabla (tabla 8) se presenta, también, la estimación de la dificultad del ejercicio por el participante:

	años de estudios de español	estimación de la dificultad del texto (fácil 1 – 10 difícil)
Grupo experimental final (n = 9) / (grupo experimental inicial (n = 17)	3,27/ 3,02	4,25 / 4,56
Grupo control final (n =13) / (grupo control inicial (n = 20)	2,750 / 2,65	3,615 / 3,45

Tabla 8. La experiencia de estudiante y la dificultad del ejercicio.

En el apartado de la discusión contemplaremos cómo estas variables pueden haber afectado los resultados principales, es decir, la retención de palabras. Como último factor, queríamos saber si la edad tiene impacto en el aprendizaje, en el olvido de palabras y en el tiempo usado para el examen. Para realizar las comparaciones entre la edad y las otras variables se calculó el coeficiente

de correlación y para comprobar si este era significativo, se usó un calculador en Excel⁶ para averiguar el nivel de significación ($p < 0,05$). En la tabla 9 podemos ver que la edad tiene impacto en casi todas las fases del experimento en el GC (final e inicial). Solamente en el pretest la edad no covaría significativamente con los resultados.

Correlación de la edad con pretest, postest 1 postest 2 y tiempo en GCF (n = 13)/GCI (n= 20)	Coefficiente de correlación (r)	Tamaño de la muestra (n)	Nivel de significación ($p < 0,05$ / $p > 0,05$)
Pretest	0,132 / 0,164	13 / 20	0,667 / 0,488
Postest 1	-0,536 / -0,458	13 / 20	0,058 / 0,042
postest 2	-0,586	13	0,035
tiempo	0,585 / 0,626	12 / 20	0,045 / 0,004

Tabla 9. La correlación de la edad con el pretest, postest 1, postest 2 y el tiempo del GCF (13) y GCI (20).

Para explicar el contenido de esta tabla, podemos sumar que el nivel inicial no correlaciona con la edad, lo cual significa que entre los sujetos más jóvenes y más viejos no existe diferencia significativa con respecto a la cantidad de palabras sabidas en el pretest. En cambio, en las pruebas postest 1 y postest 2 los resultados toman una dirección: mientras crece la edad, se reduce la cantidad de palabras recordadas. La correlación de la edad con el tiempo usado para la lectura y comprensión es también significativa en ambos grupos del GC, los que participaron en todas las fases y los que solo estuvieron presentes en la primera fase del experimento. Resulta que los mayores necesitaban más tiempo para la lectura y comprensión que los jóvenes. La generalización entre jóvenes y mayores se hizo según la media de la edad que fue 46,31 en el GCF y en el GCI 42,94.

De modo contrario, en el grupo experimental no hay correlación estadísticamente significativa en ninguna fase del experimento. La tabla 10 muestra la correlación de la edad del GE (final e inicial) con los resultados de las pruebas y el tiempo usado en la actividad.

⁶ el calculador se encuentra disponible en http://taanila.fi/testaa_korrelaatio.xlsx.

Correlación de la edad con pretest, postest 1, postest 2 y tiempo en GEF (n = 9)/GEI (n = 17)	Coefficiente de correlación (r)	Tamaño de la muestra (n)	Nivel de significación (p < 0,05 / p > 0,05)
Pretest	0,345 / 0,181	8 / 16	0,402 / 0,500
Postest 1	-0,050 / -0,071	8 / 16	0,905 / 0,791
postest 2	0,350	8	0,395
tiempo	0,103 / 0,275	8 / 16	0,807 / 0,339

Tabla 10. La correlación de la edad con el pretest, postest 1, postest 2 y el tiempo del GEF (9) y GEI (17).

Interesantemente en el GE, al contrario del GC, la edad no tiene mucho impacto. Aunque ninguna de las correlaciones de este grupo es de nivel significativo, el coeficiente de correlación del postest 2 es positivo (0,350) mientras que en el GC fue negativo (-0,586). Hay que tomar en cuenta que el coeficiente de correlación del pretest en el GEF (9) es también más alto que en el GCF (13): 0,345 versus 0,132. La correlación positiva del pretest en el GEF (9) puede explicar la correlación positiva de los resultados del postest 2 del GEF. Sin embargo, la gran diferencia del coeficiente de correlación en el postest 2 entre el GEF y GCF queda sin explicar y es, por lo tanto, el rasgo más interesante de las correlaciones de las tablas 9 y 10.

5.2 Discusión de los resultados del pretest, postest 1 y postest 2

Aunque las diferencias entre los resultados en pretest, postest 1 y postest 2 entre el GE y el GC no sean estadísticamente significativas, se pueden hacer, sin embargo, varias observaciones interesantes. En primer lugar, el GCF recordó notablemente más palabras en la prueba inmediata que el GEF, 7,07 palabras nuevas contra 3,88. Esto se podría interpretar de la manera de que el input del grupo GC, en el cual se exigió solamente un procesamiento literal de las palabras meta, sería más eficiente a la hora de recordar los significados inmediatamente después de haber estado en contacto con ellas. Pero, por otra parte, a este grupo también se le olvidaron más palabras que al GE, lo que, al contrario, podría interpretarse como una indicación de que el procesamiento solo literal de las palabras no llega a tener un impacto tan profundo. Es decir, aplicando la idea de la profundidad del procesamiento de Clairk y Lockhart (1972), podríamos proponer que un sujeto del GC no procesó la palabra meta en tantos niveles semánticos o cognitivos que un sujeto del GE y, en consecuencia, su procesamiento menos profundo resultó en un rastro de memoria menos

persistente que el de un sujeto del GE. De este modo, cuando se incluye un procesamiento idiomático al lado de un procesamiento literal, como en el input del GE, la omisión de palabras se reduciría. Interpretado así, el procesamiento de un significado literal e idiomático a la vez podría activar más niveles de procesamiento, y de tal manera el procesamiento de un input idiomático podría ser más profundo.

Tomando en cuenta la cantidad de palabras olvidadas entre el primer postest y el segundo postest, los resultados, respaldarían parcialmente la eficacia del input idiomático contra el input literal defendiendo la hipótesis de esta investigación. A continuación reproducimos la hipótesis que fue presentada en el subapartado 4.2.

Hipótesis = En el primer contacto con una nueva palabra, el procesamiento de ésta a través de un significado idiomático puede ser más eficiente que un procesamiento solo literal de la misma palabra. Como consecuencia, los sujetos recordarían mejor su significado literal en un examen dos semanas después del experimento que los sujetos que solo procesaron el significado literal de la palabra.

Sin embargo, a pesar de la cantidad de palabras olvidadas entre los dos postest, las medias de los resultados de las pruebas pretest y el postest 2, es decir, el resultado entre los grupos que más nos interesa en esta investigación, las diferencias observadas no resultaron estadísticamente significativas. La cantidad de palabras recordadas en el GCF aumentó de 4,0 y en el GEF aumentó de 3,67 palabras. Considerando estos resultados, la hipótesis no se pudo validar. La razón para las diferencias estadísticamente no significativas entre los grupos puede deberse o bien a la limitación del tamaño de la muestra de esta investigación, o bien simplemente al hecho de que las dos maneras de input no generan diferencias significativas en la eficacia del aprendizaje y en la retención de vocabulario.

5.2.1 Tiempo usado para la lectura y comprensión

Reproducimos abajo la Tabla 7 (página 45) como la Tabla 11:

	Media (min)	Desviación típica
Grupo experimental final (n = 9) / grupo experimental inicial (n = 15)	20,22 / 19,86	3,70 / 3,79
Grupo control final (n = 12) / grupo control inicial (n = 19)	18,33 / 17,63	5,05 / 4,33

Tabla 11. Tiempo usado para la lectura y comprensión. (Reproducción de la tabla 7.)

No se puede saber exactamente si el tiempo más largo del GEF (20,22 min contra 18,33 min) se debe justamente al procesamiento de las frases idiomáticas. No obstante, la diferencia de la media de 1,89 minutos entre los grupos podría respaldar el argumento de Clairk y Lockhart (1972: 681) sobre el tiempo. Según ellos, un procesamiento más profundo suele requerir más tiempo. En este caso, si suponemos que el GEF usó más tiempo a causa del procesamiento de las frases idiomáticas, esto reduciría la eficacia del input idiomático versus el input literal, considerando el tiempo como un factor principal en la eficacia de la enseñanza de L2.

Hay que tomar en cuenta que la desviación típica del GCF es más alta, lo que en este caso significa que el GCF incluía al sujeto más rápido y al más lento. Los dos sujetos más rápidos de este grupo hicieron la prueba en 11 minutos mientras que el más rápido en el GEF necesitó 14 minutos. Al contrario, el sujeto que más tiempo necesitó en el GCF hizo la prueba en 28 minutos, mientras que el sujeto más lento del GEF la hizo en 26 minutos. Para verificar si los tiempos entre los sujetos del grupo experimental (final e inicial) y del grupo control (final e inicial) se difieren de manera estadísticamente significativa aplicamos la prueba de U de Mann Whitney (tabla 12):

	U de Mann Whitney	Z	Nivel de significación asintótica (bilateral)
Tiempo entre GEF y GCF	40,5	-0.92387	0.35758
Tiempo entre GEI y GCI	97	-1.6044	0.1096

Tabla 12. La comparación del tiempo usado en la lectura y comprensión según U de Mann Whitney.

Siendo el nivel de significación más alto que 0,05, la diferencia entre los grupos no es significativa. De todas maneras, con respecto a la cantidad de palabras nuevas que los grupos recordaron en la última prueba (GCF = 4,0 y GEF = 3,667) y, al hecho de que el GCF demoró en promedio 1,89 minutos menos tiempo que el GEF (lo que sería aproximadamente un 10% menos) en la realización de la lectura y comprensión, parece haber una diferencia a favor del GCF. No obstante, siendo las diferencias tan pequeñas, y estadísticamente no significativas entre sí, no podemos resaltar la eficacia del input literal contra el input idiomático con los resultados de esta investigación.

5.2.2 La experiencia de los estudios y la dificultad del texto

Otras variables importantes a la hora de discutir los resultados son la experiencia de los estudios de español y el nivel de dificultad del ejercicio que fue estimado por el examinando. Reproducimos la tabla 8 (página 45) como la tabla 13, que presenta las variables de la experiencia de estudios y la estimación de la dificultad del texto:

Postest 1.	años de estudios de español	estimación de la dificultad del texto (fácil 1 – 10 difícil)
Grupo experimental final (n = 9) / (grupo experimental inicial (n = 17)	3,27 / 3,02	4,25 / 4,56
Grupo control final (n =13) / (grupo control inicial (n = 20)	2,75 / 2,65	3,61 / 3,45

Tabla 13. La experiencia de estudiante y la dificultad del ejercicio. (Reproducción de la tabla 8.)

Una razón para el hecho de que el grupo control se olvidara de más palabras (3,07) que el grupo experimental (0,22), desde el primer postest al segundo postest, puede deberse a la diferencia de nivel de español entre los dos grupos. El grupo experimental final sabía 4,44 palabras en la prueba inicial, mientras que el grupo control final reconocía solo 2,84. La tabla 13 muestra que el GEF había estudiado español, aproximadamente, medio año más que el GCF. Si no es por el procesamiento más profundo que tuvo que elaborar el GEF para la comprensión de las palabras meta, ¿puede deberse la cantidad de palabras olvidadas al hecho de que el GCF poseía un conocimiento más sencillo, y de esta manera, una capacidad más reducida para la adquisición de palabras nuevas? Si fuera este el caso, suponemos que una diferencia de solo medio año no generaría tanta diferencia en el número de palabras olvidadas.

Otra explicación que nos podemos plantear sería, ¿si el olvido de palabras puede deberse a la diferencia de la estimación sobre la dificultad del texto entre los grupos? El GCF evaluó la dificultad de su texto con una media de 3,61, en una escala donde 1 es muy fácil y 10 muy difícil. La evaluación del texto del GEF no resultó mucho más difícil, con un solo de 4,25 de dificultad. Así pues, ¿puede deberse el olvido de palabras a la pequeña diferencia de 0,635 en las estimaciones entre los grupos? Según Lewis (1993), si no se crea una relación entre el aprendiente y el *input*, es poco probable que el *input* se convierta en *intake* (Lewis 1993: 28). En nuestro caso, si el texto y el ejercicio le parecen demasiado fáciles al aprendiz, ¿es posible que el *input* no llega tan profundo, porque el aprendiz, por ejemplo, no los considera suficientemente interesantes? O al contrario,

Krashen y Terrell (2000: 28) resaltan que el *input* que adquirimos debe sobrepasar solo un poco el nivel actual del aprendiz. Entonces, ¿puede crecer el filtro afectivo si la actividad es demasiado difícil para el aprendiz? Estas son preguntas que quedan sin responder. No obstante, la diferencia entre las palabras olvidadas nos parece, otra vez, demasiado grande en comparación con la diferencia pequeña entre las evaluaciones de los textos de los grupos.

Para asegurar que las diferencias entre las estimaciones de la dificultad y entre los años de estudios no sean estadísticamente significativas, aplicamos la prueba estadística de U de Mann Whitney:

	U de Mann Whitney	Z	Nivel de significación asintótica (bilateral)
estimación de la dificultad del texto entre GEF y GCF / GEI y GCI	45 / 114,5	-0.47073 / -1.47347	0.63836 / 0.14156
años de estudios de español GEF y GCF / GEI y GCI	201 / 617	-0.36854 / 0.32147	0.71138 / 0.74896

Tabla 14. La comparación de las estimaciones de la dificultad y los años de estudios entre los grupos según U de Mann Whitney.

Los resultados de esta tabla indican que las diferencias entre los grupos no son significativas. Esta indicación es particularmente importante a la hora de poder comprobar que los procedimientos elaborados (véase el apartado 4.3.1) en la preparación resultaron adecuados en crear dos textos, aproximadamente, de mismo nivel de dificultad.

Otro factor importante entre los resultados del primer postest y el segundo postest, que queda totalmente fuera del rango de control de esta investigación, es el tiempo entre las pruebas en el cual el aprendiz, tal vez, haya usado o revisado alguna de las palabras meta. Los profesores de los grupos de cada instituto fueron aconsejados de no, a propósito, volver a las palabras o frases de los textos durante las dos semanas. Pero lo que haya hecho el aprendiz queda sin saber. Lo más importante, no obstante, es que no hay ninguna razón para sospechar que los dos grupos habrían actuado de manera diferente. Para acabar este apartado, cabe destacar que la división de los grupos fue totalmente aleatoria y que las diferencias observadas en el nivel de español estaban fuera del control del experimentador.

5.3 Resumen de la discusión de los resultados

Esta investigación tenía como objetivo responder a preguntas sobre la representación figurativa de una frase idiomática y su relación sobre la adquisición del significado literal de sus componentes. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- P1. ¿Afecta el significado figurativo de una frase idiomática la adquisición de una nueva palabra en ELE?*
- P2. ¿Le puede ayudar la imagen figurativa de una frase idiomática al aprendiente a recordar mejor el significado literal de la palabra (nueva para el aprendiente) de la frase que un procesamiento solo literal de la misma palabra?*
- P3. ¿Hay otros factores, como por ejemplo, la experiencia de estudios o la edad que afectan la retención de palabras?*

Empezamos por responder a la segunda pregunta, la más importante de este estudio. Los resultados de los dos grupos del experimento, del grupo experimental y del grupo control, no indican diferencias estadísticamente significativas en la eficacia de la retención de palabras. Dicho esto, podemos comprobar que no se puede validar la hipótesis de la investigación que preveía que la retención de palabras a través del input idiomático sería mejor en el examen dos semanas después del contacto con las palabras meta.

Aunque el resultado no fue el pronosticado por la hipótesis, los resultados parecían indicar que había diferencias entre los grupos. La diferencia principal indica que con el input literal los sujetos recordaron más palabras en el primer posttest, pero también, durante las dos semanas se olvidaron de más palabras que los participantes del grupo experimental. Considerando la diferencia de la cantidad de palabras olvidadas, podemos responder a la primera pregunta de investigación proponiendo que el procesamiento de la palabra a través de un significado idiomático llega más profundo que el procesamiento literal, pero no es más eficiente que esto.

Para responder a la última pregunta sobre los otros posibles factores, el factor más interesante que se resaltó en los resultados fue que los sujetos más jóvenes recordaron mejor las palabras a través de un input literal mientras que la retención de palabras a través de un procesamiento idiomático no correlacionó con la edad. Los sujetos más jóvenes, también, hicieron la parte de la lectura y comprensión notablemente más rápido que los sujetos mayores cuando se trató de un input literal. El input idiomático no produjo el mismo efecto: ni los jóvenes ni los mayores

gastaron más de tiempo en el ejercicio. Una observación algo esperada fue que el grupo experimental gastó un poco más tiempo en el ejercicio que el grupo control.

6. CONCLUSIONES

La idea de este trabajo de fin de Máster nació de un sentimiento de necesidad de contribuir con una investigación sobre las frases idiomáticas. Los significados idiomáticos están muy presentes en la lengua que producimos y percibimos en la vida diaria y es la idiomaticidad, entre otras características, la que hace una lengua especial. Tomando en cuenta la complejidad del concepto de la idiomaticidad y las frases que la representan, se podría haber escogido un tema muy diferente, pero a la vez, igualmente importante y relevante. Ya que el propio interés académico del autor de este trabajo se dirige, también, a la pedagogía de lenguas, resultó lo más lógico enfocar en un tema que conectara las frases idiomáticas con la pedagogía, o mejor dicho, la enseñanza de lenguas extranjeras.

La reflexión sobre el propio aprendizaje y la motivación a los estudios de español del autor despertaron la idea sobre la importancia y el posible beneficio de la enseñanza de las frases idiomáticas. Ahora hubo que definir un tema de investigación que pusiera en prueba, y posiblemente respaldase, la hipótesis del beneficio de las frases idiomáticas. Los trabajos en los que se estudia el beneficio de la elaboración etimológica (p.ej. Bagheri & Fazel 2010, Boers 2001, Boers et al 2004, 2004a, 2007) funcionaron como una gran inspiración. Sin embargo, no se quiso repetir o copiar la idea de otra investigación, sino que en este estudio se optó por contrastar la eficacia de un input idiomático con un input literal a la hora de aprender vocabulario. De momento, no hemos hallado otras investigaciones que estudien el mismo fenómeno de la manera similar en el campo de estudios de las frases idiomáticas o del aprendizaje de vocabulario.

En este último apartado, el objetivo es presentar las conclusiones extraídas del análisis de los resultados y reflexionar sobre ellos a la luz del objetivo y la motivación del estudio. También, en esta última parte del trabajo, es importante valorar las limitaciones del estudio y compendiar futuras líneas de investigación.

6.1 Conclusiones sobre el objetivo de la investigación

Repetimos lo ya mencionado sobre la motivación en el fondo de este trabajo que es la esperanza de que los frutos de esta investigación produzcan más posibilidades para las aplicaciones prácticas que podrían dirigir al diseñador de materiales y a los profesores de L2 su trabajo en la elección e inclusión de las frases idiomáticas en la didáctica.

La idea de esta investigación fue estudiar la eficacia del aprendizaje de vocabulario con la ayuda de frases idiomáticas para poder luego basar en evidencia empírica la crítica sobre la escasez del aprendizaje de frases idiomáticas en los manuales. Aunque los resultados no apoyaron la hipótesis, tampoco se puede decir que el grupo experimental haya aprendido significativamente peor que el grupo control, sino que la retención de palabras a través de los dos métodos era más bien parecida. Con este resultado algo neutral y, con el hecho de que las frases idiomáticas aportan otros aspectos importantes a la lengua, por ejemplo, el conocimiento cultural, consideramos muy razonable mantener la crítica. En conclusión, para enriquecer los tipos de actividades de vocabulario, la propuesta de este estudio es que los manuales deberían apoyar varias maneras de procesar las palabras introduciéndolas tanto en contextos literales como en contextos idiomáticos.

Sin embargo, la propia estimación del autor de este trabajo es que los diseñadores no considerarán negativo el uso de frases idiomáticas, sino que la dificultad estará en la exigencia que puede producir la creación de un ejercicio fructífero de frases idiomáticas. Concordamos con la opinión de otros estudiosos del campo (Fernández 2004, Diamante 2004, Orenga 1999, Olímpio de Oliveira 2004), según quienes una de las dificultades puede ser la selección sobre qué frase idiomática incluir en el ejercicio y la otra es cómo hacerlo. El trabajo de los autores de los manuales en Finlandia suele ser un trabajo adicional para los docentes del idioma. Entonces, cuando un profesor o una profesora está preparando actividades de vocabulario en su tiempo libre del trabajo principal, ¿le da tiempo y ánimo preparar actividades creativas que usan las frases idiomáticas de una manera pedagógicamente útil e innovador?

Otras cuestiones importantes son si el profesor, además de tener interés, tiene competencia para preparar una actividad de frases idiomáticas y si existe suficiente material anterior al que se puede consultar. Para responder a estas preguntas, podemos afirmar que la creación de una actividad de frases idiomáticas no es una labor fácil, y materiales anteriores hechos para la enseñanza de frases idiomáticas del español en Finlandia no existen en exceso. Entonces, todavía

queda mucho por estudiar sobre el uso de frases idiomáticas en ELE y hacen falta ejercicios de vocabulario productivos diseñados con un enfoque idiomático.

Por cuestiones de limitaciones de esta investigación, una de las preguntas muy interesantes que se tuvo que dejar fuera de este estudio es ¿qué tipo de frase idiomática es el más ventajoso para la profundidad del procesamiento? Eysenck (1986: 102) explica que según dice el refrán, un buen estudio crea más preguntas de las que contesta, y afirma que el dicho es definitivamente aplicable al estudio llevado al cabo sobre los niveles de procesamiento y modelos de trabajo. A la hora de proponer conclusiones sobre este estudio y responder a las preguntas de investigación, es poco lo que podemos decir en definitivo, sino que durante este proceso se han despertado abundantes preguntas sobre el procesamiento de frases idiomáticas y su inclusión en el aprendizaje de vocabulario.

6.2 Limitaciones del estudio

Aunque se han podido proponer algunas conclusiones, el trabajo y el experimento de esta investigación también tuvieron sus limitaciones. Primero que todo, aunque había tres centros de lenguas incluidas en el experimento, los cursos que tenían el nivel adecuado y que se disponían a este experimento, eran solo tres. En la primera fase del experimento contamos con 37 sujetos, lo cual consolida la validez de los resultados de esta fase, pero hay que recordar el tamaño de la muestra final que incluyó solo 22 sujetos (9 en GEF y 13 en GCF). La poca cantidad de sujetos puede haber afectado a las pruebas de significancia estadística que se realizaron. La falta de más sujetos en ambos grupos puede haber afectado, también, a la fiabilidad de la generalización de los resultados de las pruebas. La diferencia entre los resultados del pretest del GE y GC puede tener su origen en el tamaño de la muestra. Sin embargo, aunque fuera éste el caso, la diferencia del conocimiento inicial no puede haber causado, del todo, la diferencia de los resultados en el postest 1 y postest 2.

Aunque directamente no es una limitación, sino más bien un reto, aquí cabe mencionar la complejidad, o incluso la imposibilidad, a la hora de crear dos textos diferentes manteniendo el mismo nivel de dificultad. Aunque las palabras y los tiempos verbales fueron contados y se aplicó el índice de formalidad para ambos textos, es imposible equilibrar el peso de diferentes significados. No obstante, para poder comparar la adquisición de la misma palabra a través de un input

idiomático y otro literal, dentro de los recursos limitados de un trabajo de fin de máster, no contamos con una manera más adecuada para realizar la comparación que la de este trabajo.

En este apartado, también, hay que valorar la falta de más criterios para la selección de la frase idiomática y su tipo. El criterio más importante para la elección de la frase idiomática fue la estimación propia por el autor sobre la alta idiomática que posiblemente se le presentaría a un aprendiz finlandés del español. Aunque en el marco teórico se trata de la opacidad semántica y la composicionalidad de una frase idiomática, estos aspectos no reciben la misma atención en la parte empírica de este trabajo. Se deberían hacer otras investigaciones, con tamaños de muestras superiores y con diseños de actividades mejores, para poder incluir, más en particular, estas características en el análisis.

Como acabamos de mencionar, el experimento fue diseñado y realizado para aprendices finlandeses: por lo tanto, no se puede saber si los resultados serían parecidos en una investigación idéntica, pero con sujetos que tengan otra lengua materna. Otra limitación, que en una investigación de estas características es imposible controlar, son las variables externas, en este caso, la posible exposición al input durante las dos semanas entre las pruebas. Es necesario tomar en cuenta que los centros de lenguas tienden a tener un alumnado de alta motivación, así que es posible que alguno de los sujetos haya deliberadamente profundizado en alguna palabra o frase de los textos.

6.3 Perspectivas de investigación futura

Esta investigación comparó la adquisición de vocabulario entre dos grupos que tuvieron dos tipos de inputs diferentes. Aunque se ha estudiado mucho el nivel de procesamiento y el procesamiento de frases idiomáticas, de momento, no hemos encontrado una investigación que compare, de la misma manera, la adquisición de vocabulario con el enfoque en el procesamiento de una palabra y sus significados literal e idiomático. Así que, conviene destacar la originalidad de esta investigación y, esperar que en el futuro haya más estudios que comparen la eficacia entre un input literal y otro idiomático.

Si se realizara un estudio similar en el futuro, éste debería tener un tamaño de muestra más grande y la actividad diseñada con más detalle. La frase idiomática y su tipo podrían ser mejor delimitados, con la intención de que se descubren posibles pautas con las que se pueda responder a preguntas de qué tipo de frase idiomática y en qué categoría semántica sería la retención más

rentable a la hora de la adquisición de vocabulario. También se podría enfocar en la presentación preguntando en qué situaciones comunicativas la frase idiomática resulte tal vez más conveniente que una frase literal.

Como en esta investigación los destinatarios eran todos adultos con un nivel intermedio de estudios, en el futuro se podría estudiar la adquisición de palabras con la ayuda de algunas frases idiomáticas simples entre niños y jóvenes que tengan un nivel elemental de español.

En este estudio se enfocó en el uso de frases idiomáticas en la adquisición de vocabulario. De cara a futuras investigaciones, los componentes de la lengua en los que se puede aplicar el uso de frases idiomáticas pueden ser muchos más. Algunos temas nuevos que se podrían tratar en futuras investigaciones son, por ejemplo, si se puede enseñar la gramática con la ayuda de frases idiomáticas o aprovecharlas en la enseñanza de lenguaje oral o corporal. Aunque ya existen algunos estudios (e.g. Szczepaniak & Lew 2011) sobre la enseñanza de frases idiomáticas con la ayuda de imágenes, es esto un tema, también, que necesita ser más estudiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEL, Beate (2003): "English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach". *Second Language Research*, 19(4), pp. 329-358. [Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0267658303sr226oa>, consultado el 25/03/2019]
- BAGHERI, Mohammad Sadegh & Ismaeil FAZEL (2010): "Effects of etymological elaboration on the EFL learners' comprehension and retention of idioms". *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 45-55. [Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920503.pdf>, consultado el 15/3/19]
- BOERS Frank, DEMECHELEER Murielle & June EYCKMANS (2004): "Cross-cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms". *European Journal of English Studies*, 8(3), pp. 375-388. [Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1382557042000277449>, consultado el 5/3/2019]
- BOERS, Frank (2001): "Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin". *Prospect* 16(3), pp. 35-43. [Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1362168806072460>, consultado el 15/1/2019]
- BOERS Frank, DEMECHELEER Murielle & June EYCKMANS (2004a): "Etymological elaboration as a strategy for learning idioms". En P. Bogaards and B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing* (pp. 53-78). John Benjamins. [Disponible en: <https://doi.org/10.1075/llt.10.07boe>, consultado el 26/1/2019]
- BOERS Frank, EYCKMANS June & Hélène STENGERS (2007): "Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11(1). pp. 43-62. [Disponible en <https://doi.org/10.1177/1362168806072460>, consultado el 26/1/2019]
- BOERS Frank, Seth LINDSTROMBERG (2009): *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. [Disponible en <https://doi.org/10.1057/9780230245006>, consultado el 27/1/2019]
- CASARES, Julio (1992): *Introducción a la lexicografía moderna (3ª ed.)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. [Disponible en: https://books.google.fi/books?id=18fAgTF4WlC&hl=fi&source=gbs_navlinks_s, consultado el 01/03/2019]
- CIEŚLICKA, Anna (2006a). "Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by L2 speakers". *Second Language Research*, 22(2), pp. 115-144. [Disponible en <https://doi.org/10.1191/0267658306sr263oa>, consultado el 3/3/2019]
- CIEŚLICKA, Anna (2015): "Idiom acquisition and processing by second/foreign language learners". En R. Heredia & A. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language*

- Processing* (pp. 208-244). Cambridge: Cambridge University Press. [Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100.012>, consultado el 14/3/2019]
- COHEN Gillian, EYSENCK Michael W. & Martin E. LEVOI (1986): *Memory: a Cognitive approach*. Philadelphia: Open University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): “*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Editorial Anaya. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado el 10/01/2019]
- CORPAS PASTOR, Gloria (1997): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CRAIK, Fergus I. M & Robert S. LOCKHART (1972): “Levels of processing: A framework for memory research”. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), pp. 671-684. [Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X), consultado el 29/1/2019]
- DETRY, Florence (2010): *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica* (Tesis doctoral, Universidad de Girona, España).
- DIAMANTE COLADO, Guillermo (2004): “Fraseología del español en la enseñanza del ELE (caracterización general y principios metodológicos, con especial atención a los somatismos)”. *RedELE 2*. [Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2004/memoriaster/2-semester/diamante-c.html>, consultado el 07/02/2019]
- DOVAL, Gregorio (1995): *Del hecho al dicho*. Madrid: Ediciones del Prado.
- GURILLO RUIZ, Leonor (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- FERNÁNDEZ PRIETO, María Jesús (2004): “La enseñanza de fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”. En: M. A. Castillo Carballo (coords.) *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, pp. 349-355). Universidad de Sevilla. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/42529>, consultado el 07/02/2019]
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2012): “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”, *Paremia*, 21, pp. 67-84. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf, consultado el 25/2/2019]
- HADDOUCH, Balsam (2013): *Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español (Caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)* (Tesis doctoral, Universidad de Mohammed V-Agdal, Barat, Marruecos). [Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:56bff9cb-b67f-4d80-8a85-14d7d71f0851/2015-bv-16-21-balsam-haddouch-pdf.pdf>, consultado el 24/2/2019]

- HEINO, S., JÄRVINEN, H., KEMPPAINEN, K., LÁZARO, J & B. RAMBLA (2019): *Mi mundo*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- HEYLIGHEN, Francis & Jean-Marc DEWAELE (2002): "Variation in the contextuality of language: An empirical measure". *Foundations of Science*, 7(3), pp. 293-340. [Disponible en: <https://doi.org/10.1023/A:1019661126744>, consultado el 15/4/2019]
- HULSTIJN, J. H., HOLLANDER, M. & GREIDANUS, T. (1996): "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *The Modern Language Journal*, 80(3), pp. 327-339. [Disponible en: <https://doi.org/10.2307/329439>, consultado el 24/4/2019]
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, consultado el 03/03/2019]
- KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen & Tracy TERRELL (2000): *The natural approach*. Harlow: Pearson Education.
- KUPIAINEN, Antti (2018): *Las frases idiomáticas de tres manuales finlandeses de ELE* (Trabajo de fin de grado, Universidad de Helsinki, Finlandia).
- LAKOFF, George (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LAUFER, Batia (2001): "Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language". *Prospect*, 16, pp. 44-54. [Disponible en: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_16_no_3/Prospect_16,3_Article_4.pdf, consultado el 30/3/2019]
- LAUFER, Batia & Jan HULSTIJN (2001): "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 1-26. Oxford: University Press. [Disponible en: <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>, consultado el 25/3/2019]
- LEWIS, Michael (1993): *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, Michael (1997): *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LENNON, Paul (1998): "Approaches to the teaching of idiomatic language". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36(1), pp. 11-30. [Disponible en: <https://search-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/docview/204937981?accountid=11365>, consultado el 14/1/2019]
- LIONTAS, John (2002). "Context and idiom understanding in second languages". En S. H. Foster-Cohen, T. Ruthenberg & M.-L. Poschen (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (2.ª, 1, pp. 155-

- 185). John Benjamins Publishing Company. [Disponible en: <https://doi.org/10.1075/eurosla.2.11lio>, consultado el 2/4/2019]
- LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2010): "La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior". En J. S. Guervós , H. Bongaerts, J. J. Sánchez & M. Seseña (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (1, pp. 531-542). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf, consultado el 20/02/2019]
- MARINA PAZ, Gabriela (2007): "El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE". En J. C. Lisboa (Ed.) *Actas del Simposio internacional de didáctica* (pp. 427-430). Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf, consultado el 14/2/2019]
- MEL'CUK, Igor (1998): "Collocations and lexical functions". En A. P. Cowie (ed.), *Phraseology. Theory, analysis and applications* (pp. 23-53). Oxford: Clarendon Press. [Disponible en https://books.google.fi/books?id=Df-iQpNMLcgC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, consultado el 7/2/2019]
- NÚÑEZ-CABEZAS, Emilio Alejandro (2001): "Los modismos en ELE: Análisis a través de los corpus digitales". En A. M. Gimeno Sanz (Ed.), *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE* (pp. 159-167). Valencia: Universidad politécnica de Valencia. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0159.pdf, consultado el 24/2/2019]
- NÚÑEZ ROMÁN, Francisco (2015): "Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, pp. 153-166. [Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/51295/47598>, consultado el 10/03/2019]
- NATTINGER, James R. & Jeanette S. DECARRICO (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA, María Eugênia (2004): "Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera". *RedELE*, 2006(5). [Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006.html>, consultado el 09/02/2019]
- ORENGA, Ana (1999): "Enseñanza del español idiomático en ELE". En Actas del XXXIV Congreso AEPE, *El español a las puertas del siglo XXI* (pp. 161-169). [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_17.pdf, consultado el 06/03/2019]

- PAIVIO, Allan (1986): *Mental representations: A dual coding approach*. Nueva York: Oxford University Press
- PÉREZ SERRANO, Mercedes (2015): *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España). [Disponible en: DOI: 10.14201/gredos.128255, consultado el 18/2/2019]
- POSIO, Pekka (2015): "Subject pronoun expression in Peninsular Spanish". En A. Carvalho, R. Orozco & N. Shin (Eds.), *Subject pronoun expression in spanish: A cross-dialectal perspective* (pp. 59-74). Washington: Georgetown University Press.
- POSIO, Pekka (2015b): "Alcance referencial y variabilidad de las construcciones impersonales con referencia humana en el español peninsular hablado: se y la tercera persona del plural". *Spanish in Context* 12(3), pp. 373-395. John Benjamins Publishing Company.
- RUTHERFORD, William (1987): *Second language grammar: Learning and teaching*. Londres: Longman.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia & Antonio GONZALES RODRIGUEZ (1994): "La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)". *Équivalences*, 24(2) y 25(1-2), pp. 171-182. [Disponible en: https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_1994_num_24_2_1194, consultado el 3/3/2019]
- SZCZEPANIAK, Renata & Robert LEW (2011): "The role of imagery in dictionaries of idioms". *Applied Linguistics*, 32(3), pp. 323-347 [Disponible en: <https://doi.org/10.1093/applin/amr001>, consultado el 26/5/2019]
- WRAY, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESCHE, M. B., & T. S., PARIBAKHT (2000): "Reading-Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study". *The Modern Language Journal*. 84(2), págs. 196-213. [Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/330485>, consultado el 24/3/2019]
- WIDDOWSON, H., G. (1979): *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ZULUAGA, Alberto (1975): "La fijación fraseológica". *Thesaurus*, XXX, 2, pp. 225-248. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/30/TH_30_002_017_0.pdf, consultado el 14/2/2019]
- ZULUAGA, Alberto (1975a): "Estudios generativo-transformativistas de las expresiones idiomáticas". *Thesaurus*, XXX, 1, pp. 1-48. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/30/TH_30_001_001_1.pdf, consultado el 20/2/2019]

FUENTES ELECTRÓNICAS

CALCULADOR DE VALOR P:

http://taanila.fi/testaa_korrelaatio.xlsx [Consultado el 19/4/2020]

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA:

<https://dle.rae.es/> [Consultado el 15/4/2020]

PRUEBA DE U-MANN WHITNEY:

<https://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney> [Consultado el 19/4/2020]

WORDREFERENCE (diccionario de varias lenguas):

<https://www.wordreference.com/> [Consultado el 20/4/2020]

ANEXOS

Las palabras meta y las frases idiomáticas no fueron escritas en negrita en las versiones del participante. También para el lector de este trabajo, se han traducido las preguntas de comprensión del finés al español, se ha añadido una traducción en español al lado de la explicación de la frase idiomática en el glosario del grupo experimental y en las partes importantes de las instrucciones de las pruebas.

[Anexo A: Texto, preguntas de comprensión y el glosario del grupo experimental](#)

Anexo A1: el texto

Amigos de verdad

María (23) y José (26) quedan en una nueva cafetería en la calle Rodríguez en Madrid. María y José son buenos amigos desde la infancia pero hoy en día no se ven muy a menudo porque José vive en el norte y María en el sur de Madrid, y Madrid es una ciudad muy grande. Por eso tienen mucho que hablar. María le habla a José del estrés que tiene. Es el primer sábado de abril, la primavera acaba de empezar pero hace un tiempo malísimo.

María: ¡Vaya tiempo que hace! ¡Y me olvidé el paraguas en casa!

José: Uf... Y además **llueve a cántaros**. ¿Debes estar toda mojada?

María: Bueno, bastante mojada sí... ¡Por lo menos tengo secos los calcetines! Es que vine en un autobús que me dejó muy cerca de aquí, o sea que no tuve que caminar, o mejor dicho, correr mucho.

José: Sí, la línea nueva 615 pasa por aquí, ¿verdad?

María: Sí, esa misma. Lo que pasa es que esa línea nueva es **más lenta que una tortuga embarazada**. Tardó casi una hora desde mi casa. Y porque **no pegué ojo** anoche, me dormí en el autobús. Menos mal, había puesto la alarma del Iphone para despertarme unas paradas antes de la mía.

José: ¿Y eso, por qué no dormiste anoche? María, ¡dormir es muy importante!

María: Sí, ya lo sé, pero la verdad es que... Estoy bastante estresada con todo. Como tengo demasiadas facturas para pagar y todavía no tengo trabajo, económicamente estoy **con el agua al cuello**.

José: Ay, ya me imagino... ¿Pero no me dijiste que tenías una entrevista de trabajo la semana pasada? ¿Qué tal te fue?

María: Sí, tuve la entrevista el miércoles pasado. No me fue del todo mal...

José: ¡Seguro que te fue muy bien!

María: ¡Eso espero!

José: ¿Qué empresa era y cuándo te van a avisar?

María: Es una empresa finlandesa que ofrece servicios de consulta de pedagogía. El lunes me van a avisar si me cogen para la segunda ronda de entrevistas. José, ¡tengo que conseguir ese trabajo! Si no, me va a **costar un riñón** llegar a fin de mes. El mes pasado hasta me subieron el alquiler del piso.

José: Tranquila... Seguro que al final todo sale bien. ¡No te preocupes! Estuve en la misma situación hace tres años. Entiendo tu frustración. Pero oye, ¿qué te parece si te ayudo a prepararte para la segunda entrevista?

María: Jolín, ¡sería estupendo, la verdad! Así vería la **luz al fondo del túnel**.

José: Jaja... ¡Tampoco exageres! Bueno, ¿empezamos? O mejor, ¿pedimos los cafés primero? ¡Que todavía no hemos pedido!

María: Es verdad, hemos **hablado por los codos** y nos hemos olvidado totalmente de pedir algo.

José: Jaja, ¡vaya nosotros! Pues ahora, ¿pedimos?

María: Sí, pero... mmm... ¿Te importa si cambiamos de cafetería? La música de este sitio me está **sacando de quicio**, y además el volumen está muy alto.

José: Sí, por favor, la música es horrible. No quería **juzgar el libro por su portada**, por eso te he propuesto esta nueva cafetería. Pero sí, por favor, cambiamos el lugar, que ya no llueve. ¿A dónde vamos?

María: Vamos a la cafetería de siempre, a Buenas Migas, ¿no?

José: ah, Buenas Migas, qué recuerdos. ¿Te acuerdas cuando éramos pequeños y comíamos siempre helado en la terraza de la cafetería y todos siempre pensaban que éramos hermanitos?

María: Claro que me acuerdo, éramos como **dos gotas de agua**. Aquellos tiempos... Oh, José, eres un amigo de verdad. Qué bien que me vas a preparar para la entrevista.

José: Tú también eres una amiga de verdad. Pues venga, ¡ahora a trabajar y verás como la segunda entrevista será **coser y cantar** para ti!

Anexo A2: las preguntas de comprensión

Vastaa kysymyksiin suomeksi tekstiä apuna käyttäen. (Responde en finés a las preguntas sobre el texto.)

1. Miten Josén mukaan ulkona sataa? (Según José, ¿cómo llueve?)

2. Kuinka hidas uusi bussilinja on? (¿Qué tan lenta es la nueva línea de autobús?)

3. Miksi María nukahhti bussiin? (¿Por qué se dormió María en el autobús?)

4. Taloudellisesti María on... (Económicamente María está...)

5. Jos María ei saa hakemaansa työpaikkaa... (Si María no consigue el puesto de trabajo que está solicitando...)

6. José ehdottaa, että hän auttaisi Maríaa työhaastatteluun valmistautumisessa. Miten María kuvailee tilannettaan vastatessaan ehdotukseen? (José propone que le podría ayudar a María a prepararse para la entrevista de trabajo. ¿Cómo define María su situación al contestar a la propuesta?)

7. Miksi María ja José ovat unohtaneet tilata? (¿Por qué María y José se han olvidado de pedir?)

8. Mitä muuta María sanoo musiikista kuin, että se on liian kovalla? (A parte de que la volumen está demasiado alta, ¿qué dice María sobre la música?)

9. Miksi José ehdotti uutta kahvilaa, vaikka aavistelikin, että se ei olisi kovin hyvä paikka?
(¿Por qué propuso José la nueva cafetería aunque tenía la sensación de que no fuera un lugar muy bueno?)

10. Miten María kuvailee itseään ja Joséta kun he olivat pieniä? (Cómo se describe María a ellos mismos cuando eran pequeños?)

11. Kun he valmistautuvat yhdessä työhaastatteluun, José sanoo, että haastattelu tulee olemaan Maríalle... (Como van a prepararse juntos para la entrevista, José dice que la entrevista le va a ser a María...)

Anexo A3: el glosario

quedarse	= tavata
a menudo	= usein
infancia (f)	= lapsuus
acabar de	= olla juuri tehnyt jtk.
paraguas (m)	= sateenvarjo
llover a cántaros	= sataa todella paljon; ("sataa kannuittain")
deber	= täytyä, pitää
mojado, -a	= märkä
calcetín (m)	= sukka
tortuga (f)	= kilpikonna
embarazada	= raskaana oleva
menos mal	= onneksi
no pegar ojo	= ei nukkua yhtään; (nukkuessa todella hyvin silmäluomet tuntuvat "liimautuneilta" yhteen. Kun ei ole nukkunut yhtään, ei ole "liimannut" silmää.) (No dormir nada; (al dormir los párpados se sienten como pegados uno al otro. Cuando uno no ha dormido nada, no ha pegado ojo.))
parada (f)	= pysäkki
factura (f)	= lasku
económicamente	= taloudellisesti
estar con el agua al cuello	= "olla kaulaa myöten vedessä"
entrevista (f)	= haastattelu
del todo mal	= "ihan mönkään"
avisar	= ilmoittaa
ronda (f)	= kierros
conseguir	= saada

costar un riñón	= tulla kalliiksi; "maksaa munuaisen"
llegar a fin de mes	= "selvitä kuun loppuun"
hasta	= jopa
subir	= nostaa
alquiler (m)	= vuokra
jolín	= juku, jukra
vería	= ver -verbin 1.per. konditionaali
luz al fondo del túnel	= valoa tunnelin päässä
¡tampoco exageres!	= älä nyt liioittele!
hablar por los codos käsiä	= puhua todella paljon; puhuessa todella paljon usein heiluttaa myös paljon. Tällöin sanotaan, että "puhuu kyynärpäillä" (hablar muchísimo; al hablar mucho se suele mover mucho los brazos. Es cuando se dice que uno "habla por los codos")
sacar de quicio a alguien	= ärsyttää suunnattomasti; "saada joku irti (oven) karmistaan/karmeistaan" (suom. saada pois tolaltaan") (molestar a alguien muchísimo; sacar de quicio (de la puerta) a alguien (+ la equivalente del dicho en finés))
juzgar el libro por su portada	= "tuomita kirja kannen perusteella"
proponer	= ehdottaa
como dos gotas de agua	= näyttää täysin samalta; "kuin kaksi vesitippa"

Anexo B: Texto, preguntas de comprensión y el glosario del grupo control

Anexo B1: el texto

Luna de miel en África

Marta y Jaime acaban de casarse y no quieren una luna de miel típica. La pareja decide hacer un viaje a África Occidental. Es su primera vez en África. La primera semana la pareja queda en un hotel en Kumasi, Ghana. La pareja ha viajado mucho por el mundo y los dos saben muy bien que en algunos países no tienen las mismas posibilidades y condiciones de vida que en Europa. Es la segunda mañana en el primer hotel cuando María le pregunta a su esposo:

Marta: Amor, ¿te has dado cuenta de que una de las trabajadoras está **embarazada** pero trabaja tan duro como las otras? Ella debería hacer algo menos físico que lo que hace cada día. Pues en la recepción tienen el servicio de arreglar ropa, podría **coser** la ropa allí por ejemplo...

Jaime: Sí, me lo he dado cuenta. Parece que aquí las condiciones de trabajo son bastante duras en comparación con las de España. Incluso, anoche vi que el jefe **pegó** con el **codo** a uno de sus trabajadores, afortunadamente no muy fuerte. Quise abrir la ventana y decir algo, pero al final no lo hice.

Marta: Ay, ¡deberías haber dicho algo! Muchas cosas deberían cambiar en este país.

Jaime: Así es. Fíjate, aquí en los pueblos más pequeños casi no tienen ni una **gota** de agua mientras en este centro turístico tenemos **cántaros** llenos de agua para las plantas. Hasta hay un acuario de **tortugas** pequeñas en la recepción. ¡Qué injusticia!

Marta: La vida puede ser muy cruel. La gente local vive en unas condiciones horribles en comparación con nosotros, los europeos. ¿Quiénes son los culpables de esta injusticia?

Jaime: Pues indirectamente todos los europeos somos culpables.

Marta: ¿Por qué?

Jaime: Quiero decir que, como europeos, nosotros nos hemos beneficiado muchísimo de los tiempos coloniales. Durante el colonialismo matamos muchos indígenas, robamos sus tierras y nos llevamos todas las riquezas a Europa, a nuestros países. Directamente no podemos **juzgar** a los europeos de hoy en día, pero indirectamente sí.

Marta: Bueno, cariño, creo que tu teoría es un poco exagerada, pero tienes algo de razón. Si los blancos nunca hubieran llegado aquí, ¿el nivel de vida sería mejor que ahora?

Jaime: Es una buena pregunta. No lo podemos saber...

Marta: ¡Vaya filósofos que somos! Está muy bien pensar sobre estas cosas. Si en el futuro tenemos un hijo, le vamos a educar bien sobre este tipo de cosas, ¿vale?

Jaime: Por supuesto, cariño. ¿Te acuerdas del libro sobre el colonialismo que me regaló mi padre?

Marta: ¿Ese que tiene la **portada** roja? Sí, lo acuerdo.

Jaime: Pues ese libro es sobre diferentes cuentos de los tiempos coloniales. Son muy buenos y educativos, así que voy a leer esos cuentos a nuestro hijo.

Marta: ¡Qué bien! Vas a ser muy buen padre, estoy seguro de eso.

Jaime: Tú también vas a ser la mejor madre del mundo. Cuando yo le lea, podemos escucharte a ti tocando el piano de **fondo**. ¿Qué te parece?

Marta: Ah, ¡Me parece un futuro perfecto! ¡Cuánto te quiero! Pero amor, ya tengo muchísima hambre. ¿Te acuerdas de qué comida han preparado para esta noche?

Jaime: Si mal no recuerdo, hay sopa de **cuello** de cordero que también tiene **riñón**.

Marta: Ah, ¡qué asco! Voy a tener que comer solo pan.

Jaime: ¿Pero qué dices? ¡A mí parece delicioso!

Marta: Pero es que tú comes todo lo que te dan..... aaaaahhhh!!

Jaime: ¿Qué pasa?

Marta: ¿También te vas a comer esa cucaracha que está en el **quicio** de la puerta?

Jaime: ¿¿A ver, dónde?

Anexo B2: las preguntas de comprensión

Vastaa seuraaviin kysymyksiin suomeksi tekstiä apuna käyttäen. (Responde en finés a las preguntas sobre el texto.)

1. Miksi Martan mielestä naispuolisen työntekijän tulisi tehdä jotain muuta kuin fyysistä työtä? (¿Por qué piensa Marta que la trabajadora debería hacer un trabajo menos físico?)

2. Mitä Marta ehdottaa, että työntekijä mielummin tekisi? (¿Qué es la propuesta de un trabajo menos físico según Marta?)

3. Mitä Jaime näki ikkunasta yöllä? (¿Qué vio Jaime desde la ventana por la noche?)

4. Millä ruumiinosalla isku Jaimen mukaan tapahtui? (Con qué parte del cuerpo se dio el golpe según Jaime?)

5. Mitä Jaimen mukaan pienimissä kylissä ei ole? Según Jaime, ¿qué es lo que no hay en los pueblos más pequeños?

6. Mitä sen sijaan hotellissa on jopa kasveille? (En su lugar, ¿qué es lo que hay en el hotel hasta para las plantas?)

7. Mitä respan akvaariossa on? (¿Qué hay en el acuario de la recepción?)

8. Mitä Jaimen mukaan epäsuorasti voi tehdä, mutta ei suoranaisesti? Según Jaime, ¿qué es lo que se puede hacer indirectamente, pero no directamente?

9. Mitä Marta muistaa Jaimen mainitsemasta kirjasta? ¿Qué es lo que se acuerda Marta del libro que Jaime menciona?

10. Jaime ehdottaa, että lukiessaan kirjaa lapselleen, Marta soittaisi pianoa missä? (En el futuro, mientras Jaime le leerá el libro a su hijo, ¿qué dice Jaime sobre el piano?)

11. Mitä osia karitsasta keitossa on? (¿De qué partes del cordero es la sopa?)

12. Missä torakka on? (¿Dónde está la cucaracha?)

Anexo B3: el glosario

acabar de	= olla juuri tehnyt jtk.
casarse	= mennä naimisiin
luna de miel	= häämatka
darse cuenta	= huomata
embarazada	= raskaana oleva
duro	= kova, raskas
debería	= hänen pitäisi/tulisi
coser	= neuloa
incluso	= jopa
pegar	= lyödä
codo (m)	= kyynärpää
al final	= lopulta, viimeinkin
deberías haber	= sinun olisi pitänyt
'fíjate'	= 'ajattele', 'kuvittele'
gota (f)	= tippa
cántaro (m)	= kannu, vaasi
hasta	= jopa
tortuga (m)	= kilpikonna
injusticia (f)	= epäoikeudenmukaisuus
cruel	= julma
culpable (m)	= syyllinen
beneficiar	= hyötyä
en los tiempos coloniales	= siirtomaavallan aikana
indígena (m)	= alkuperäisasukas
riqueza (f)	= rikkaus
llevarse algo	= viedä jtn. mukanaan
juzgar	= tuomita
exagerado, -a	= liioiteltu

hubiera llegado	= olisi saapunut
el nivel de vida	= elintaso
sería	= ser -verbin 3.per. konditionaali
fondo (m)	= pohja, tausta
cuestión (f)	= kysymys, asia, kiista
portada (f)	= kansi
lea	= leer –verbin 1.per subjunktiivi (tekstissä: kun minä luen hänelle)
cuello (m)	= kaula, niska
cordero (m)	= karitsa, lammas
riñón (m)	= munuainen
cucaracha (f)	= torakka
quicio (m)	= (oven) karmi

Anexo C: Cuestionario de antecedentes y el pretest, postest 1 y postest 2

Anexo C1: el cuestionario de antecedentes y el pretest

Taustatietolomake:

Nimi (nombre): _____

Ikä (edad): _____

Äidinkieli (lengua materna): suomi / ruotsi / muu (mikä?) _____

Sukupuoli (sexo): mies / nainen / muu

Koulutus (educación): peruskoulu / lukio / ammatillinen / ammattikorkea / yliopisto

Olen opiskellut espanjaa (he estudiado español por): 0-1v / 1-2v / 2-3v / 3-4v / 4-5v / 5-6v / 6-7v / yli 8v

Hyväksyn, että tietojani saa käyttää Helsingin yliopiston espanjan kielen tutkimukseen.

Tiedot julkaistaan täysin anonymieinä. (Acepto que mis datos pueden ser usados para el estudio de filología hispánica en la Universidad de Helsinki. La publicación de datos será totalmente anónima.)

allekirjoitus (firma): _____

Käännä seuraavat sanat suomeksi. Jos et tiedä tarkkaa käännöstä ja sana vaikuttaa sinusta täysin vieraalta, merkitse vasataukseksi V (vieras), jos taas olet nähnyt sanan ennen, mutta et muista tai tiedä sitä, merkitse T (tuttu). (Traduce las palabras siguientes al finés. Si no sabes la traducción y la palabra te parece totalmente desconocida, escribe una D (desconocida), al contrario, si has visto la palabra antes pero no la recuerdas o sabes, escribe una C (conocida).

1. el riñón = _____
2. el codo = _____
3. la portada = _____
4. embarazada = _____
5. el cántaro = _____
6. coser = _____
7. juzgar = _____
8. la tortuga = _____
9. el cuello = _____
10. el quicio = _____
11. pegar = _____
12. la gota = _____
13. el fondo = _____

Anexo C2: el postest 1

Nimi: _____

Käännä vielä seuraavat sanat. (Traduce todavía las palabras siguientes.)

1. el riñón = _____

2. el codo = _____
3. la portada = _____
4. embarazada = _____
5. el cántaro = _____
6. coser = _____
7. juzgar = _____
8. la tortuga = _____
9. el cuello = _____
10. el quicio = _____
11. pegar = _____
12. la gota = _____
13. el fondo = _____
-

Anexo C3: el postest 2

Nimi: _____

A. Kaikille (para todos)

1. el riñón = _____
2. el codo = _____
3. la portada = _____
4. embarazada = _____

5. el cántaro = _____
6. coser = _____
7. juzgar = _____
8. la tortuga = _____
9. el cuello = _____
10. el quicio = _____
11. pegar = _____
12. la gota = _____
13. el fondo = _____

B. Vain “Amigos de verdad” –tekstin lukijoille: (solo para los que leyeron el texto Amigos de verdad:)

Kirjoita, mitä muistat sanonnasta (suomeksi ja/tai espanjaksi) kunkin sanan perään tai tähän alle.
(Escribe lo que recuerdas del modismo (en finés y/o en español) detrás de cada palabra o aquí.)
