

LA ADQUISICIÓN DE LOCUCIONES IDIOMÁTICAS DEL ESPAÑOL LE/L2 DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA: ESTUDIO DE ERRORES FRECUENTES

Clara UREÑA TORMO¹

Universitat Politècnica de València

Resumen

En un estudio previo comprobamos las ventajas de aprender un conjunto de locuciones idiomáticas del español mediante dos propuestas didácticas basadas en la lingüística cognitiva en las que los participantes reflexionaban sobre la conexión entre la lectura literal y el significado idiomático de estas unidades de manera retroactiva (tras recibir el significado) o proactiva (antes de descubrirlo) (Ureña Tormo *et al.*, 2022). El presente trabajo se centra en abordar las respuestas incorrectas del estudio anterior e identifica cuatro tipos de errores: a) interferencias con el significado de otra locución aprendida; b) significado literal; c) significado sin relación con la locución; d) respuesta en blanco. Entre ellos, predominan significativamente las respuestas en blanco (d), sobre todo una semana después de haber aprendido las locuciones, mientras que las confusiones entre locuciones (a) disminuyen notablemente con el tiempo. Los resultados no permiten establecer si uno de los planteamientos metodológicos es más propenso a provocar o evitar un determinado tipo de errores; sin embargo, dado que la propuesta basada en reflexionar sobre el nexo literal-figurado de manera retroactiva reporta resultados superiores, conviene seguir explorando su potencial didáctico y vincularlo a locuciones con características particulares.

Palabras clave: lingüística cognitiva; español como lengua extranjera; locuciones idiomáticas; errores de aprendizaje; base figurada

1. curetor@idm.upv.es.  <https://orcid.org/0000-0002-7540-2931>

THE ACQUISITION OF L2 SPANISH IDIOMS FROM THE PERSPECTIVE OF COGNITIVE LINGUISTICS: A STUDY OF COMMON MISTAKES

Abstract

In a previous study, we verified the advantages of learning a set of idiomatic phrases in Spanish through two didactic proposals based on Cognitive Linguistics in which the participants reflected on the connection between the idioms' literal reading and the idiomatic meaning retroactively (after receiving the meaning) or proactively (before discovering it) (Ureña Tormo *et al.*, 2022). This paper focuses on the incorrect responses of the previous study and identifies four types of errors: a) interference with the meaning of another target idiom; b) literal meaning; c) meaning unrelated to the idiom; d) blank response. Among these, blank responses (d) predominate significantly, especially one week after learning the idioms, while confusion between phrases (a) decreases markedly over time. The results do not allow us to establish whether either of the two methodological proposals is more likely to cause or avoid a certain type of error. However, given that the pedagogical treatment based on reflecting on the literal-figurative link retroactively reports superior results, it is convenient to continue exploring its pedagogical potential, and to relate this to idioms with specific features.

Keywords: Cognitive Linguistics; Spanish as a foreign language; idioms; learning mistakes; figurative base

RECIBIDO: 05/11/2022

APROBADO: 23/02/2023

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje idiomático puede entenderse en dos sentidos en función de si la perspectiva adoptada es amplia o restringida (Boers y Muñoz-Basols, 2021, p. 63). Desde un enfoque amplio, la idiomatidad constituye una propiedad de las lenguas según la cual los hablantes muestran ciertas preferencias por seleccionar unas determinadas combinaciones de palabras, cuando también podrían elegir otras, porque aquellas les resultan más comunes o, si se prefiere, porque les suenan mejor (p. ej. *cometer un error* frente a *hacer un error*). En este sentido, los autores citados consideran el lenguaje idiomático sinónimo de lenguaje formulaico. Desde una perspectiva restringida, la idiomatidad se identifica con una propiedad semántica presente en numerosas construcciones fijas, por la que su significado no es deducible a partir del de sus constituyentes. Así, el lenguaje idiomático se vincula con un tipo de unidades específicas que en este trabajo denominamos *locuciones idiomáticas*,

entre los múltiples términos existentes para designarlas, por ejemplo, *frases hechas*, *modismos*, *expresiones idiomáticas*, etc.

En el ámbito de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) existe un consenso sobre la necesidad de conocer y saber utilizar el lenguaje idiomático —entendido en ambos sentidos— para lograr una competencia comunicativa plena (Boers y Muñoz-Basols, 2021). Este planteamiento parece coherente si, por una parte, tenemos en cuenta que el lenguaje se procesa mayoritariamente en bloque, de ahí que conocer y saber utilizar las unidades fraseológicas y las secuencias prefabricadas de la L2/LE mejore la fluidez comunicativa de los estudiantes en cuanto a las destrezas receptivas y productivas (Skehan, 1998; Wray, 2002). Por otra parte, la formación de muchas locuciones idiomáticas a menudo se basa en procesos metafóricos y metonímicos responsables de la extensión del significado literal al idiomático. Las metáforas y las metonimias tienen un carácter ubicuo y se muestran recurrentes en los intercambios comunicativos de los hablantes nativos (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987); por consiguiente, es necesario que los estudiantes las conozcan para desenvolverse de manera satisfactoria.

A pesar de su importancia, la adquisición del lenguaje idiomático supone un verdadero reto para los estudiantes de una L2/LE, incluso cuando estos han alcanzado un nivel avanzado (Boers y Muñoz-Basols, 2021). Esto se traduce en la existencia de patrones erróneos en la interpretación y el uso de locuciones idiomáticas y otras unidades con un significado no literal (Siyanova y Schmitt, 2007). Las razones que explicarían las dificultades asociadas a la adquisición del lenguaje idiomático son de distinta naturaleza. Por una parte, se relacionan con las características particulares de las construcciones fijas y semifijas con significado idiomático, las cuales no pueden interpretarse a partir del significado literal de sus palabras constituyentes y no suelen presentar un equivalente de traducción literal en otras lenguas. Por otra parte, se deben a una serie de factores extralingüísticos que tienen que ver con las metodologías de enseñanza, los currículos de los cursos, los materiales disponibles en el mercado o la formación del profesorado².

Con el objetivo de facilitar la adquisición de las locuciones idiomáticas, en las últimas dos décadas, la investigación en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE ha demostrado el potencial de los métodos de enseñanza basados en la reflexión, en oposición a la repetición automática y la memorización (Boers y Lindstromberg, 2008). Algunas

2. Para una descripción detallada de los factores que explican las dificultades asociadas a la adquisición del lenguaje idiomático en español L2/LE, puede consultarse la investigación doctoral de la autora (Ureña Tormo, 2019, p. 136-148).

de las propuestas planteadas se basan en los principios de la lingüística cognitiva y demuestran la importancia de desarrollar el pensamiento figurado, la conciencia metafórica y la imaginación visual en la adquisición del lenguaje idiomático (Boers, 2011). Por lo general, se apoyan en la teoría de la codificación dual de Paivio (1986), según la cual el procesamiento de información gráfica y visual facilita el aprendizaje, y en la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), que asume que un nivel profundo de procesamiento cognitivo favorece la memoria a largo plazo. Los estudios realizados se centran sobre todo en la adquisición del inglés L2/LE, si bien las propuestas dedicadas al español incrementan paulatinamente (p. ej. Hijazo-Gascón, 2011; Kaitian, 2011; Masid Blanco, 2017; Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019; Ureña Tormo, 2021; Martín-Gascón, 2023). Entre estas últimas, se encuentra el estudio que desarrollamos anteriormente (Ureña Tormo *et al.*, 2022) y que constituye el antecedente directo del que aquí se presenta (véase apartado 4).

La efectividad de las propuestas de base cognitiva se ha comprobado empíricamente, aunque los resultados no se muestran siempre significativos. (p. ej. Beréndi *et al.*, 2008; Boers 2000, 2001; Boers *et al.*, 2004; Gao y Meng, 2010; Wang *et al.*, 2020; etc.). Así, los resultados de los estudios realizados reflejan que las dificultades en la adquisición del lenguaje idiomático no han sido superadas completamente. Por tanto, conviene profundizar en distintos aspectos vinculados a la enseñanza-aprendizaje de esta parcela de las lenguas centrándose, por ejemplo, en los métodos y procedimientos didácticos más efectivos, en el procesamiento cognitivo de las locuciones idiomáticas por parte de los hablantes no nativos o en las técnicas y estrategias de aprendizaje más frecuentes. También resulta de interés examinar los principales errores en la adquisición del lenguaje idiomático para, a partir de ahí, plantear propuestas que permitan paliar sus efectos negativos; y precisamente, a esto va dedicado el presente trabajo.

Concretamente, examinamos los principales errores que se producen en la adquisición de locuciones idiomáticas del español tras la aplicación de dos metodologías basadas en la lingüística cognitiva, en las cuales los estudiantes reflexionan sobre la base figurada de un conjunto de locuciones. Concretamente, los objetivos de este trabajo son: 1) clasificar los errores cometidos en la adquisición de locuciones idiomáticas según su naturaleza; 2) determinar el tipo de error más frecuente; 3) examinar si existe una relación entre los tipos de errores registrados y la metodología mediante la que se aprenden las locuciones; y 4) reflexionar sobre los efectos de trabajar con expresiones del mismo campo semántico que tienen significados relacionados.

Para ello, el artículo se estructura de la siguiente forma. Tras esta introducción, se presentan las principales aportaciones de los estudios sobre la adquisición del lenguaje idiomático basados en la lingüística cognitiva (apartado 2). A continuación, se exponen las principales causas de los errores en el procesamiento de los significados idiomáticos (apartado 3) y se describe el estudio experimental que constituye el antecedente directo de esta investigación (apartado 4). Seguidamente, se expone el desarrollo del presente estudio y los principales resultados alcanzados (apartado 5 y siguientes). Por último, se muestran las conclusiones derivadas de la investigación (apartado 6) y se listan las referencias consultadas.

2. ESTUDIOS DE BASE COGNITIVA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LOCUCIONES IDIOMÁTICAS

En los últimos 25 años se ha producido una prolífica publicación de experimentos que han tenido como resultado la configuración de un conjunto de investigaciones empíricas en favor de propuestas didácticas para la adquisición del lenguaje idiomático basadas en los principios de la lingüística cognitiva. Como hemos señalado, la mayoría de estas contribuciones se ha centrado en la adquisición del inglés LE/L2, y, en buena parte, se las debemos a Frank Boers y su equipo de colaboradores. Más concretamente, algunos estudios comprueban las ventajas de trabajar explícitamente las metáforas conceptuales para mejorar la comprensión y la producción de expresiones metafóricas. Este tipo de enseñanza se lleva a cabo mediante tareas diversas basadas en descubrir el significado de locuciones agrupadas por metáforas (Skoufaki, 2008), reflexionar sobre las proyecciones metafóricas entre los dos dominios de una metáfora (Chen y Lai, 2011), aplicar la corporeización, la enacción y la respuesta física total (Saaty, 2020), participar en talleres de escritura creativa (Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos, 2019), etc. Además de trabajar sobre las metáforas, se ha comprobado que invitar a los estudiantes a plantear hipótesis sobre el origen etimológico de locuciones (Boers, 2001; Boers *et al.*, 2007), así como proporcionar información del dominio fuente de las metáforas (Boers *et al.*, 2004), también favorece su adquisición.

A las propuestas anteriores subyace la idea de que el significado de una locución no es arbitrario, sino que es el resultado de un proceso de trasposición semántica basado en mecanismos cognitivos como las metáforas y las metonimias conceptuales, el origen etimológico o el conocimiento cultural y simbólico asociado. Estos mecanismos motivan, por consiguiente, la existencia de un nexo que vincula la interpretación literal de una locución con su significado idiomático (Lakoff, 1987;

Dobrovols'kij, 2007). Este nexo constituye la *base figurada* de una locución, a partir de la propuesta de Olza Moreno (2011).

Relacionado con este planteamiento teórico, otra forma de estimular la implicación cognitiva de los estudiantes en la adquisición de locuciones idiomáticas es pedirles que reflexionen sobre la conexión entre el significado idiomático de la locución y el significado original o literal de la combinación de palabras. Por ejemplo, ante la locución *tener en la punta de la lengua* ('estar a punto de decir una cosa'³), los estudiantes deben ser conscientes de que no es aleatorio que, para indicar que alguien está a punto de decir algo, se utiliza una expresión que, tomada literalmente, describe una escena en la que una persona tiene las palabras depositadas en el extremo de la lengua más próximo al exterior. Es decir, se trata de presentar las locuciones, ya no como unidades irregulares o especiales que deben aprenderse de memoria, sino como unidades motivadas.

En relación con esta práctica, Wang *et al.* (2020) comprobaron que ofrecer a los alumnos una explicación sobre el significado literal de la combinación de palabras que forma la locución los ayuda a inferir correctamente el significado idiomático. A pesar de este avance, el citado estudio no pudo demostrar si, para retener el significado, resulta más efectivo que los estudiantes lo infieran a partir del significado literal o si conviene aportar directamente el significado idiomático y, posteriormente, explicarles su conexión con la interpretación literal. Con el fin de arrojar luz sobre esta cuestión, realizamos un estudio en el que se comparaban dos procedimientos metodológicos: en uno los estudiantes planteaban hipótesis sobre la conexión literal-idiomático de manera retroactiva, tras recibir el significado idiomático de las locuciones, mientras que en el otro debían reflexionar sobre el significado literal para adivinar el significado idiomático de manera proactiva (Ureña Tormo *et al.*, 2022). Dado que este estudio sirve de base para el presente trabajo, se describe en detalle en el apartado 4.

3. ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOCUCIONES IDIOMÁTICAS

En general, los estudios experimentales proporcionan escasa información sobre los errores registrados en la adquisición del lenguaje idiomático. Aun así, este apartado recoge algunas de las principales dificultades que encuentran los estudiantes para interpretar correctamente el significado de las locuciones idiomáticas. Por una parte,

3. Los significados de las locuciones aportados en este trabajo se han extraído del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA) (Penadés Martínez, 2019).

Boers (2000, 2011) apunta que algunos errores están ocasionados por el uso incorrecto de estrategias de transferencia entre la L1 y la LE, especialmente cuando las lenguas son próximas y, por tanto, las diferencias interculturales producen confusiones. En este sentido, Laufer (2000: 194) comprueba que las locuciones idiomáticas que son parcialmente similares con la L1 suponen una dificultad añadida para los estudiantes. Más recientemente, Abu-Joudeh (2021) también destaca los errores producidos por interferencia con la L1 cuando las locuciones tienen una base figurada similar y una forma lingüística diferente, y cuando su origen se basa en aspectos culturales. Estos resultados, sin embargo, contrastan con los de Doiz y Elizari (2013) y Masid Blanco (2017), quienes observan que los estudiantes no utilizan el conocimiento de su L1 para intentar comprender las unidades de la L2/LE. De hecho, la última autora señala que las expresiones metafóricas que tienen un equivalente de traducción directo en la L1 son las que más errores han provocado en su estudio (Masid Blanco 2017, p. 165).

Por otra parte, también se producen errores de interferencia dentro la LE entre locuciones que tienen significados similares, las cuales pueden suponer un mayor reto para los estudiantes (Doiz y Elizari, 2013). Esto conlleva que, en ocasiones, se desaconseje enseñar palabras y expresiones que estén relacionadas semánticamente con el fin de evitar que sus significados se confundan (Erten y Tekin, 2008, p. 418). A pesar de esta recomendación didáctica, la práctica descrita refleja el funcionamiento real del lexicón mental, en el que el vocabulario se organiza estableciendo relaciones semánticas entre las unidades que lo componen (Lázaro y Hidalgo, 2015, pp. 25-26). Además, en los libros de texto, es común presentar el vocabulario agrupado por su afinidad semántica en unidades temáticas (p. ej. McCarthy y O'Dell, 2009). Con el fin de aportar más datos sobre las posibles ventajas o desventajas de trabajar con unidades con significados relacionados, en este trabajo examinamos los errores basados en interferencias entre locuciones pertenecientes al mismo campo semántico.

Otra de las posibles causas de los errores en el procesamiento de significados idiomáticos reside en tomar el significado literal de una de las palabras clave de las locuciones para, a partir de ahí, inferir el significado de la unidad. En este sentido, no existen resultados concluyentes sobre el modo en que los estudiantes acceden al significado de una locución idiomática. Por una parte, algunas teorías⁴ sostienen que los significados literales de los elementos constituyentes no intervienen en la interpretación del significado idiomático, sino que, por el contrario, las locuciones se interpretan a partir de un proceso de recuperación directa de su significado, puesto que

4. Cacciari y Glucksberg (1991) destacan la *list hypothesis* de Bobrow y Bell, la *lexicalization hypothesis* de Swinney y Cutler, y la *direct access hypothesis* de Gibbs.

estas se encuentran almacenadas en el lexicon mental como una especie de «palabras largas» (Cacciari y Glucksberg, 1991). Por otra parte, otras teorías como la *configuration hypothesis* (Cacciari y Tabossi, 1988) y la *decomposition hypothesis* (Gibbs *et al.*, 1989) están a favor del análisis composicional de las locuciones y sostienen que el significado idiomático no se procesa directamente, sino que intervienen los elementos individuales.

Por ejemplo, Cieślicka (2006) observa que los estudiantes suelen activar el significado literal de las palabras que forman la locución antes que el significado idiomático, aunque ya conozcan este último. Holsinger y Kaiser (2013) también confirman que el significado literal de los constituyentes de una locución tiene un papel clave en el procesamiento de su significado idiomático y que, a veces, los mecanismos cognitivos de comprensión fallan y no activan la interpretación idiomática que es necesaria. Esto sucede especialmente cuando las locuciones no van acompañadas de un contexto que facilita la inferencia del significado correcto y tienen un homónimo literal, de manera que su interpretación literal también es posible (Holsinger y Kaiser, 2013, p. 875). Por ejemplo, la combinación *echar leña al fuego* significa ‘contribuir a que una situación mala o problemática vaya a peor’ cuando es una locución, mientras que su homónimo literal designa una situación en la que alguien aviva el fuego echándole más troncos de leña.

Los errores provocados por quedarse en el significado literal también suceden cuando las palabras que componen la locución son polisémicas y el estudiante selecciona un significado que no es el que se utiliza en la locución (Boers, 2001). Por ejemplo, Wang *et al.* (2020) explican que, a partir del *idiom* inglés *jump the gun* (lit. ‘saltarse la pistola’), algunos estudiantes interpretan su significado (‘precipitarse’) de manera incorrecta porque vinculan la voz *gun* con el ámbito de las armas y la violencia, en lugar de relacionarla con el mundo del deporte, concretamente, con el momento en el que se da el pistoletazo de salida para iniciar las pruebas de atletismo.

En la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, normalmente los estudiantes reciben *feedback* por parte del docente con la intención de orientar el proceso de adquisición y mejorar su nivel de competencia. Siguiendo a Elgort (2017), algunos estudios han demostrado que, si los estudiantes reciben *feedback* correctivo sobre los errores cometidos, raramente vuelven a cometerlos; mientras que otros estudios apuntan lo contrario y señalan que los errores suelen permanecer en la memoria de los estudiantes, aunque reciban *feedback*. Ante esta disyuntiva, es necesario continuar explorando las fuentes de los errores que dificultan la comprensión y la retención de los significados idiomáticos, así como las estrategias docentes que permitan paliar sus efectos negativos en la adquisición del lenguaje idiomático.

4. ANTECEDENTES DEL PRESENTE ESTUDIO

El estudio que se presenta aquí está basado en un estudio cuasiexperimental realizado con estudiantes de español LE en el que se comparó la efectividad de dos intervenciones didácticas basadas en la lingüística cognitiva para aprender 20 locuciones idiomáticas pertenecientes al campo semántico ‘hablar’ (p. ej. *darle a la lengua, quitar la palabra de la boca*). El desarrollo del estudio se llevó a cabo durante dos semanas. En la primera semana, los participantes realizaron una prueba previa o *pretest* para comprobar que no conocían las locuciones objeto de enseñanza. También se implementó la intervención pedagógica mediante las dos condiciones que se describen a continuación e, inmediatamente después, se realizó una prueba inmediata de evaluación o *immediate posttest*. En la segunda semana, se llevó a cabo una prueba posterior de evaluación o *delayed posttest*. Las tres pruebas eran prácticamente idénticas y evaluaban el conocimiento receptivo. En ellas, los participantes recibían una lista con las locuciones y se les pedía que escribieran el significado de las que conocían o recordaban. Podían escribirlo en español o en inglés, puesto que se quería evitar que el uso de la LE supusiera una dificultad añadida y entorpeciera la fiabilidad de los resultados.

Como ha quedado indicado al final del apartado 2, las dos intervenciones pedagógicas se centran en el vínculo motivado que existe entre la lectura literal de los elementos de una locución y el significado idiomático de la unidad. La diferencia es que en una los participantes reflexionan sobre la conexión literal-figurado de forma retroactiva, tras conocer el significado de la locución; mientras que, en la otra, utilizan el significado literal para adivinar proactivamente el significado idiomático. Concretamente, en el tratamiento retroactivo, los participantes reciben la locución española, la traducción literal en inglés y el significado de la unidad española. En ese punto, se les invita a que reflexionen sobre el posible nexo que existe entre la lectura literal y el significado idiomático, y después se ofrece la explicación correcta del vínculo literal-idiomático, es decir, de su base figurada. Por su parte, en el tratamiento proactivo, los participantes reciben la locución española y la traducción literal en inglés, y teniendo esta información se les pide que adivinen el significado. Para ello, los estudiantes utilizan el significado literal para descubrir el significado idiomático y establecen la relación forma-significado de manera proactiva. A continuación, se ofrece el significado correcto y un ejemplo de uso.

Para ilustrar este procedimiento, tomamos la locución *tapar la boca* (‘hacer callar a una persona’), que se muestra junto a su traducción literal en inglés (*to cover somebody’s mouth*) en ambos tratamientos. A partir de ahí, en el retroactivo, se

proporciona el significado idiomático ('to shut somebody's mouth'), se pide a los participantes que reflexionen sobre la conexión literal-idiomático e identifiquen la razón que hay detrás del significado idiomático, y se aporta una explicación sobre esta conexión («When you cover somebody's mouth, you force them to be silent as words are no longer to escape his mouth»). Por su parte, en el tratamiento proactivo, se pide a los participantes que adivinen el significado de la locución y, tras su respuesta, se les proporciona el significado correcto ('to shut somebody's mouth') y un ejemplo («Siempre me intenta tapar la boca con mentiras y promesas falsas»).

Se utilizó un diseño contralanceado de manera que todos los participantes recibieron los dos tratamientos descritos para aprender las locuciones. Con este diseño, se descartó la posibilidad de que la variable relacionada con los participantes influyera en los resultados obtenidos, pues quedaba compensada. También se compensó el orden en que se desarrollaron las dos intervenciones pedagógicas y, así, cada grupo recibió primero un tratamiento distinto.

En el análisis de los datos, se evaluó el progreso entre la prueba previa y la prueba inmediata de evaluación, y entre la prueba previa y la prueba posterior de evaluación. Se contabilizaron las respuestas de cada participante, de forma que las locuciones que conocían de antemano en la prueba previa se descartaron en el recuento. La Tabla 1 muestra que, teniendo en cuenta las 640 respuestas de los 32 participantes, en el pretest solo se dieron 11 respuestas correctas (lo que supone el 1,72 % del total). Los resultados de aprendizaje aumentaron de forma significativa tras la intervención pedagógica, con 337 respuestas correctas y 58 parcialmente correctas en la prueba inmediata (59,69 %); y 234 correctas y 50 parcialmente correctas en la prueba posterior (41,82 %). La aplicación de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon a los resultados de la prueba previa y la prueba inmediata, por una parte, y de la prueba previa y la prueba posterior, por otra parte, revela que los dos tratamientos son significativamente efectivos para aprender las 20 locuciones propuestas ($p < .0001$).

	PRUEBA PREVIA	PRUEBA INMEDIATA	PRUEBA POSTERIOR
<i>Respuestas totales</i>	640	640	600
Correctas	11	337	234
Parcialmente	0	58	50
Incorrectas	629	245	316
Conocidas		11	11
Media (%)	1.72	59.69	41.82
DE	4.56	22.72	24.60

Tabla 1. Respuestas totales, tipos de respuestas identificadas, media (%) y desviación estándar (DE) en las pruebas previa, inmediata y posterior

Por otra parte, si se examina la efectividad de cada tratamiento, cuando los participantes están sujetos a la metodología retroactiva, obtienen resultados superiores en las dos pruebas de evaluación; sin embargo, la diferencia entre los dos tratamientos no es significativa y se reduce una semana después de la intervención, como muestra la prueba de Mann-Whitney U (p. inmediata: $p = .154$; p. posterior: $p = .382$) (véase Tabla 2).

	Mín.	MÁX.	MEDIA	DE
P. INMEDIATA M. retroactiva	25.00	90.00	64.09 %	20.28
P. INMEDIATA M. proactiva	.00	94.00	55.29 %	24.45
P. POSTERIOR M. retroactiva	.00	85.00	44.31 %	24.64
P. POSTERIOR M. proactiva	.00	81.25	39.32 %	24.74

Tabla 2. Puntuaciones mínimas (Mín.) y máximas (Máx.), media (%) y desviación estándar (DE) según las metodologías retroactiva y proactiva en las pruebas inmediata y posterior

Una vez expuesto el estudio del que surge el presente trabajo, en los apartados siguientes describimos las principales características de su diseño experimental, presentamos los resultados obtenidos y profundizamos en algunos aspectos que en este apartado se han mencionado sucintamente.

5. ESTUDIO DESARROLLADO

5.1. Preguntas de investigación

Tomando como punto de partida los resultados del estudio descrito en el apartado 4, nos planteamos profundizar en las respuestas incorrectas de los participantes en las dos pruebas de evaluación e identificar los tipos de errores que predominan. Concretamente, se proponen cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de errores cometen los estudiantes en la adquisición de locuciones idiomáticas nuevas?
2. ¿Hay algún tipo de error que predomine claramente sobre los demás?
3. ¿Los errores que se producen están influenciados por la metodología de enseñanza que se ha utilizado para aprender las locuciones?
4. ¿Trabajar con expresiones del mismo campo semántico, con significados relacionados, produce confusiones perjudiciales para el aprendizaje?

5.2. *Participantes*

En el estudio participaron 32 estudiantes de español LE angloparlantes procedentes de diferentes estados de los Estados Unidos. En el momento en que se desarrolló el experimento, septiembre de 2018, estaban realizando una estancia académica durante un semestre en el Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Los 32 participantes, 6 hombres y 26 mujeres, con una edad media de 20,5 (DE = 1,13), participaron en la prueba previa y en la prueba inmediata, mientras que solo 30 asistieron a la segunda sesión de la prueba posterior. Todos ellos cursaban estudios de grado en diversas ramas: Ciencias Experimentales (grados en Ingeniería química e Informática), Ciencias Sociales y Jurídicas (grados en Relaciones internacionales, Negocios internacionales, Economía, Contabilidad, *Marketing*, Ciencias políticas, Políticas institucionales, Justicia penal, Comunicación y Producción digital, Psicología y Patologías del lenguaje), y Arte y Humanidades (grados en Literatura inglesa y en Lengua española).

Cuando empezó el experimento, los alumnos llevaban en España tres semanas y media, tenían 3 horas de clase de español a la semana y 9 horas de otras asignaturas relacionadas con sus programas de grado, que también se impartían en español. El experimento se llevó a cabo independientemente de las clases en el Instituto y todos los alumnos participaron de manera voluntaria. El nivel de español de los participantes se correspondía con el A2, B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2021), a partir de un examen que realizaron en el Instituto Franklin al inicio de su estancia. Para participar en el estudio, se distribuyeron en dos grupos: grupo A (n=15) y grupo B (n=17), según su nivel de español, garantizando que la distribución fuera lo más homogénea posible. Aunque el nivel de competencia lingüística puede influir en la adquisición de vocabulario nuevo (Gao y Meng, 2010: 118), no tenemos en cuenta esta variable puesto que se comprobó estadísticamente que los dos grupos de estudiantes eran comparables en cuanto al nivel de español. Además, la prueba previa permitió descartar las locuciones conocidas por los estudiantes y examinar exclusivamente los resultados de aprendizaje de las desconocidas.

5.3. *Unidades meta*

El estudio plantea la adquisición de 20 locuciones idiomáticas correspondientes a la variedad del español de España, extraídas del *Diccionario para la enseñanza de las locuciones verbales del español* (Penadés Martínez, 2002). Todas las unidades

incluidas pertenecen al campo semántico del ‘hablar’, según el diccionario citado, y se clasifican como locuciones verbales porque su constituyente principal es un verbo y funcionan sintácticamente en el discurso como los verbos (p. ej. *decir una cosa por otra* es una locución verbal que significa ‘mentir’). Las unidades se seleccionaron y, posteriormente, se clasificaron a partir de estas cuatro características, tal como muestra la Tabla 3:

- a) El grado de transparencia semántica. Se entiende como la capacidad de percibir la existencia de una relación entre, por una parte, el significado literal resultante de la combinación de las palabras que forman una locución y, por otra, su significado idiomático (Pamies Bertrán, 2014, pp. 34-35).
- d) La existencia de un equivalente de traducción en inglés similar a la locución española. Se refiere al grado de congruencia formal y conceptual entre las locuciones meta y su traducción a la L1 de los estudiantes, teniendo en cuenta su configuración léxica y su base figurada.
- e) El índice de frecuencia de los elementos constituyentes en tanto que unidades léxicas simples, a partir del Listado de frecuencias del *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* de la Real Academia Española (2020). El hecho de que una palabra sea más o menos frecuente se tomó como un indicador para determinar si los participantes podían estar más o menos familiarizados con los elementos de las locuciones.
- f) La presencia de tradiciones, leyendas y aspectos pertenecientes a la cultura hispana.

	CONJUNTO LOCUCIONES X	CONJUNTO LOCUCIONES Y
1.	<i>pegar la hebra</i>	<i>sacarse de la manga</i>
2.	<i>mentar la soga en casa del ahorcado</i>	<i>sacar con sacacorchos</i>
3.	<i>correr un tupido velo</i>	<i>devolver la pelota</i>
4.	<i>volverse atrás</i>	<i>gastar saliva</i>
5.	<i>dar cuerda</i>	<i>echar balones fuera</i>
6.	<i>echar los tejos</i>	<i>irse por los cerros de Úbeda</i>
7.	<i>pelar la pava</i>	<i>pasar por las narices</i>
8.	<i>medir las palabras</i>	<i>decir una cosa por otra</i>
9.	<i>no tener pelos en la lengua</i>	<i>tapar la boca</i>
10.	<i>quitar la palabra de la boca</i>	<i>tener en la punta de la lengua</i>

Tabla 3. Clasificación de las locuciones en dos conjuntos según sus características

Tras clasificarse, las locuciones se dividieron en dos conjuntos formados por diez unidades cada uno. Se procuró que, desde una perspectiva interna, las locuciones del mismo conjunto poseyeran propiedades diferentes, mientras que, puestos los dos grupos en comparación, estos se compusieran de locuciones semejantes y presentaran un aspecto homogéneo. El objetivo principal de esta distribución era asegurar que el nivel de dificultad que conlleva el aprendizaje de las locuciones seleccionadas estaba equilibrado en los dos tratamientos pedagógicos puestos a prueba. La clasificación de las locuciones y la configuración de los dos conjuntos se describe en detalle en Ureña Tormo *et al.* (2022).

5.4. Criterios de evaluación

Tras la implementación del estudio, se corrigieron las tres pruebas que habían realizado los estudiantes: la prueba previa, la prueba inmediata de evaluación y la prueba posterior de evaluación. En el proceso de evaluación participaron tres evaluadores diferentes. Se calificaron con 1 punto las respuestas en las que el participante aportaba el significado exacto de la locución o el equivalente correcto en inglés; se asignaron 0.5 puntos a las respuestas que contenían una descripción parcial o aproximada del significado de la locución propuesta; y obtuvieron un 0 las incorrectas.

Se decidió aplicar un protocolo de evaluación que tuviera en cuenta las respuestas parcialmente correctas que solo incluían parte de la información contenida en el significado de la locución, dado que estas unidades suelen tener significados complejos llenos de matices y connotaciones difíciles de captar en todas sus dimensiones. Por ejemplo, *pasar por las narices* significa ‘hablar de algo repetidamente para molestar a alguien’ y aceptamos como respuestas parcialmente correctas: «repetir algo muchas veces» o «molestar a alguien repetidamente».

En el proceso de evaluación, los evaluadores contaron con una plantilla que contenía ejemplos de las respuestas dadas por los participantes para cada uno de los tres criterios de evaluación. El acuerdo entre evaluadores fue del 93 % (es decir, estuvieron de acuerdo entre sí en el 93 % de los casos) y resolvieron las discrepancias mediante el intercambio de opiniones.

Las respuestas incorrectas puntuadas con un 0 corresponden a los errores que cometen los participantes. Para cada respuesta incorrecta, se ha identificado el tipo de error del que se trata, lo que ha dado lugar a establecer cuatro tipos de errores que se describen en el siguiente apartado, como respuesta a la primera pregunta de investigación. Además, se ha contabilizado el número de errores de cada tipo

para examinar si hay alguno que predominaba sobre el resto (segunda pregunta). Los errores de cada tipo se han vinculado al tratamiento pedagógico mediante el que se habían aprendido las locuciones para explorar si hay alguna relación entre el tipo de error y la metodología de enseñanza (tercera pregunta). Por último, se ha profundizado en las posibles confusiones entre locuciones por pertenecer al mismo campo semántico (cuarta pregunta).

5.5. Resultados

Para responder la primera pregunta de investigación (*¿Qué errores cometen los participantes en la adquisición de las locuciones propuestas?*), se han analizado todas las respuestas incorrectas de los participantes en las dos pruebas de evaluación y, a partir de ahí, se han identificado cuatro tipos de errores.

- 1) Errores por interferencia interna. Se producen cuando los participantes confunden el significado de dos locuciones que han aprendido en el estudio. Por ejemplo, el significado de la locución *sacarse de la manga* ('decir una cosa por sorpresa') se confunde con el de *dar cuerda* ('dejar hablar a una persona o animarle a hablar de lo que desea') y, para la primera unidad, se aporta el de la segunda: *try to get someone to talk.
- 2) Errores basados en el significado literal. Ocurren cuando los participantes aportan el significado literal correspondiente a la combinación de palabras y no activan el significado idiomático. Por ejemplo, se indica que la locución *pasar por las narices* ('decir una cosa con insistencia para molestar') significa: *pass something by your nose.
- 3) Errores por aportar un significado incorrecto, diferente al de la locución y al de las demás locuciones aprendidas. Por ejemplo, la locución *gastar saliva* significa 'hablar inútilmente', pero, en su lugar, se aporta: *to keep a secret, un significado que no se relaciona con el de la unidad en cuestión ni con ninguna del conjunto de las aprendidas.
- 4) Respuesta en blanco. Sucede cuando los participantes no responden y dejan en blanco el espacio en el que deberían escribir el significado de la locución.

En este punto cabe remarcar que las respuestas en blanco no constituyen un error en sí mismo, incluso podrían llegar a considerarse una estrategia para, precisamente, evitar el error. No obstante, en la presente investigación, la respuesta en blanco se considera errónea y se analiza junto a las otras tres categorías identificadas, dado

que evidencia que el participante desconoce el significado de una determinada locución, lo que muestra, a su vez, que el tratamiento pedagógico implementado no ha resultado efectivo para recordar esa unidad.

La Tabla 4 recoge ejemplos adicionales de cada tipo de error identificado.

TIPO DE ERROR	LOCUCIÓN	RESPUESTA APORTADA	RESPUESTA CORRECTA
Interferencia interna	1. <i>quitar la palabra de la boca</i>	*to forget what you are going to say (este significado corresponde a <i>tener en la punta de la lengua</i>)	1. interrumpir a una persona cuando habla
	2. <i>medir las palabras</i>	*to be about to say something (este significado corresponde a <i>tener en la punta de la lengua</i>)	2. hablar con cuidado
Significado literal	1. <i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	*to talk about the rope in the hanged man's house	1. hablar de una cosa que disgusta o molesta
	2. <i>no tener pelos en la lengua</i>	*to have hair on your tongue	2. decir sin reparos lo que se piensa
Significado no relacionado	1. <i>echar los tejos</i>	*to annoy	1. insinuar a una persona el amor que se le tiene
	2. <i>devolver la pelota</i>	*to agree	2. responder a lo que dice una persona de manera semejante
Respuesta en blanco	<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	∅	∅

Tabla 4. *Tipos de errores y ejemplos*

Para responder la segunda pregunta de investigación (*¿Predominan algunos errores sobre otros?*), se contabiliza el número de errores de cada tipo en las dos pruebas de evaluación. Los resultados muestran que predominan las respuestas en blanco significativamente, con 138 respuestas (60,80 %) en la prueba inmediata y 210 (65,65 %) en la prueba posterior, y un $p < .001$ según la prueba H Kruskal-Wallis. La Tabla 5 recoge el número de respuestas de cada categoría y el porcentaje que representan respecto al total de errores.

TIPO DE ERROR	PRUEBA INMEDIATA		PRUEBA POSTERIOR	
	N.º resp.	%	N.º resp.	%
Interferencia interna	48	21,15 %	36	11,25 %
Significado literal	16	7,05 %	28	8,75 %
Significado no relacionado	25	11,01 %	46	14,38 %
Respuesta en blanco	138	60,80 %	210	65,65 %
TOTALES	227	100 %	320	100 %

Tabla 5. Número de errores y porcentaje por categorías

Además, la aplicación del test de Wilcoxon a cada tipo de respuesta incorrecta en las dos pruebas muestra un aumento significativo en la prueba posterior en cuanto al número de respuestas en blanco ($p < .001$) y a los errores en los que se aporta el significado literal ($p < .007$) o un significado no relacionado con las locuciones aprendidas ($p < .018$). Por el contrario, los casos en los que los participantes confunden el significado de dos locuciones distintas (errores por interferencia interna) disminuyen considerablemente en la prueba posterior, aunque la diferencia entre las dos pruebas no es significativa ($p < .364$).

La tercera pregunta de investigación se cuestiona si las respuestas incorrectas están influenciadas por la metodología de enseñanza utilizada, es decir, si hay algún tipo de error que sea más común cuando las unidades se aprenden mediante una determinada metodología. Para abordarla, se contabilizan de nuevo las respuestas erróneas y se separan según el tratamiento metodológico (retroactivo o proactivo) que habían recibido previamente los participantes. Como recoge la Tabla 6, aunque el número de respuestas incorrectas, en general, fue mayor en el tratamiento proactivo, la aplicación de las pruebas de Mann-Whitney-U comparando el número de errores por categoría revela que las diferencias no son estadísticamente significativas en ninguna de las dos pruebas. En consecuencia, a partir de estos resultados, no podemos determinar si alguna de las dos propuestas metodológicas es más propensa a provocar o evitar un determinado tipo de errores.

Tipo de error	PRUEBA INMEDIATA			PRUEBA POSTERIOR		
	RETRO.	PROAC.	VALOR <i>P</i>	RETRO.	PROAC.	VALOR <i>P</i>
Interferencia interna	31	35	.686	17	19	.511
Significado literal	4	12	.625	10	18	.588
Significado no relacionado	9	16	.165	22	22	.710
Respuesta en blanco	63	75	.392	101	107	.720
TOTALES	245			316		

Tabla 6. Número de errores por categoría distribuidos según el tipo de tratamiento pedagógico recibido y valor *p*

En la cuarta pregunta de investigación, centramos la atención en los errores causados por interferencias con otras locuciones aprendidas en el estudio, pertenecientes todas ellas al mismo campo semántico. Los resultados muestran que, como era esperable, uno de los tipos de errores registrados consiste en confundir el significado de dos locuciones aprendidas durante la intervención pedagógica. Concretamente, como se ha indicado en respuesta a la primera pregunta de

investigación, estos errores suponen el 21.15 % en la prueba inmediata de evaluación, porcentaje que disminuye hasta un 11.25 % en la prueba posterior.

En la prueba inmediata, este error predomina en las locuciones *pegar la hebra*, *medir las palabras*, *echar los tejos* y *sacarse de la manga*; en cada una se registran 5 errores por interferencia con otras unidades aprendidas. En la prueba posterior, destacan *pegar la hebra* y *medir las palabras*, con 6 y 5 errores por interferencia, respectivamente. Las cuatro locuciones citadas se asemejan entre sí por tener un equivalente de traducción en inglés que no es totalmente equivalente formal y semánticamente con ellas. No obstante, presentan otras características que las diferencian, por ejemplo, las locuciones *pegar la hebra*, *echar los tejos* y *sacarse de la manga* tienen un significado poco transparente, en contraste con *medir las palabras*, que, además, está formada por palabras frecuentes en español y, quizás, conocidas por los participantes. Asimismo, la locución *echar los tejos* tiene una base cultural que el resto no presenta.

Por otra parte, las locuciones con las que cada unidad anterior se confunde también son diferentes. Por ejemplo, en la prueba inmediata, el significado de *echar los tejos* se confunde con el de *pegar la hebra*, *devolver la pelota*, *dar cuerda*, *irse por los cerros de Úbeda* y *echar balones fuera*, lo que no permite establecer un patrón que explique de manera sistemática el tipo de interferencias que se producen y las unidades más propensas a este error.

5.7. *Discusión*

En este estudio se han identificado los siguientes errores cometidos en la adquisición de locuciones idiomáticas del español: confundir dos locuciones que tienen significados similares; aportar el significado literal de la expresión; y proporcionar un significado incorrecto, que no está relacionado con ninguna locución estudiada. Además, también se han tenido en cuenta las respuestas en blanco. Al respecto, se ha comprobado que predominan significativamente estas últimas, a saber: los casos en los que el participante no recuerda el significado de la locución y no responde. Conviene mencionar aquí que, en las fichas que se utilizaron para realizar las pruebas de evaluación, se indicaba a los participantes que debían aportar el significado de la locución y, en caso de no recordarlo, debían dejar la respuesta en blanco y no intentar adivinarlo. Es posible que esta instrucción haya condicionado el elevado número respuestas en blanco, pero era importante incluirla para evitar posibles aciertos al azar.

Según los resultados de la prueba posterior, las respuestas en blanco aumentan de forma significativa después de una semana desde la intervención pedagógica. Algunas causas que explicarían este incremento son: 1) que el transcurso del tiempo ha acentuado el olvido de las unidades aprendidas, 2) que el interés y la motivación de los participantes ha disminuido o 3) que su nivel de concentración es inferior en la segunda sesión. La primera posibilidad (1) se apoyaría en la capacidad memorística superior de los alumnos a corto plazo. Las dos últimas razones (2 y 3) son posibles si se tiene en cuenta que la prueba inmediata se realizó en la misma sesión que la prueba previa y la intervención, y probablemente los estudiantes estaban implicados más activamente en el aprendizaje de las locuciones, en comparación con la prueba posterior, en la que se les citó exclusivamente para realizar este ejercicio durante 20 minutos.

Al contrario que las respuestas en blanco, los errores en los que los participantes confunden el significado de dos locuciones disminuyen significativamente una semana después del tratamiento. La razón de este descenso estribaría en que, en la prueba inmediata, los estudiantes tienen más recientes las locuciones aprendidas y es más fácil confundirlas que después de una semana. Según la literatura, el hecho de que todas las locuciones pertenezcan al mismo campo semántico podría haber tenido un efecto negativo al provocar que los participantes confundieran dos locuciones con significados similares (Erten y Tekin, 2008). En efecto, hemos comprobado que enseñar vocabulario semánticamente relacionado da lugar a confusiones; sin embargo, los resultados de la prueba posterior muestran que las desventajas se reducen cuando ha pasado cierto tiempo desde la adquisición de los conocimientos y ya están asimilados. La tendencia observada nos lleva a plantear la necesidad de comprobar mediante un estudio longitudinal si las interferencias entre locuciones semánticamente relacionadas desaparecen a largo plazo y los efectos de enseñar unidades con significados parecidos son íntegramente beneficiosos, al facilitar que los estudiantes organicen mentalmente el vocabulario en el lexicón.

Por otra parte, los errores producidos por aportar un significado que no está relacionado con la locución y un significado que corresponde al significado literal de la combinación de palabras son menos frecuentes, sobre todo los últimos. Los dos tipos aumentan una semana después de la intervención pedagógica, lo que podría explicarse a partir de las razones señaladas sobre las respuestas en blanco. Además, en cuanto a los errores basados en el significado literal, entendemos que se producen porque los participantes reconocen el significado individual de las palabras que forman la locución y deciden aportarlo puesto que no recuerdan su significado idiomático ni pueden establecerlo a partir de su base figurada. La identificación

de este tipo de error contribuye a confirmar las teorías psicolingüísticas sobre el procesamiento del lenguaje idiomático que, en la línea del estudio de Kaider y Hodsiger (2013), sostienen que los individuos activan el significado literal en un paso previo a interpretar el significado idiomático. Al inicio de la investigación, nos planteamos la hipótesis de que las respuestas basadas en el significado literal podrían ser superiores al resto dado que las dos intervenciones pedagógicas dedican un tiempo considerable a vincular los significados literal e idiomático. Si esta hipótesis se hubiera confirmado, hubiera significado que las propuestas didácticas de base cognitiva planteadas resultarían contraproducentes porque, aunque permitieran que los estudiantes percibieran las locuciones como unidades motivadas y entendieran la razón que motiva el significado idiomático, no ayudarían a su adquisición.

Por lo que se refiere a los errores en los que se proporciona un significado distinto al de la locución, estos pueden interpretarse a partir de varias posibilidades, entre ellas: 1) los participantes no recuerdan el significado correcto y deciden aportar otro significado, aunque no estén seguros; 2) los participantes han confundido la unidad con otra expresión española que han aprendido de manera independiente al estudio, de la que sí recuerdan el significado; 3) los participantes traducen la locución al inglés de manera incorrecta (tal vez, por similitud formal) y aportan el significado de la locución inglesa en cuestión.

En cuanto a la posibilidad 3), investigaciones previas confirman las dificultades que conlleva la adquisición de algunas locuciones idiomáticas debido a las interferencias que se producen desde la L1. Sin embargo, en este estudio no hemos identificado errores producidos directamente por interferencias con el inglés, la L1 de los participantes. Ahora bien, es posible que, en los errores en los que se aporta un significado que no está relacionado con el de la locución, el significado proporcionado corresponda a un *idiom* inglés con el que se ha confundido la unidad española; en cualquier caso, con los datos disponibles no podemos confirmar esta alternativa. Por el contrario, en Ureña Tormo *et al.* (2022) se observó una posible transferencia positiva del inglés en las locuciones que tienen un equivalente de traducción directo (p. ej. *tener en la punta de la lengua* – *to have on the tip of one's tongue*) y, en consecuencia, las unidades con esta característica registraron resultados de aprendizaje superiores con respecto al resto.

Por otra parte, se ha comprobado que el tipo de tratamiento metodológico recibido no influye significativamente en el tipo de errores que cometen los estudiantes. Esperábamos que las respuestas en blanco predominaran de forma significativa en el tratamiento proactivo porque la locución se presenta durante

un tiempo de exposición menor que en el tratamiento retroactivo, en el que el significado idiomático se presenta desde el principio. Sin embargo, la diferencia entre las dos metodologías en cuanto a las respuestas en blanco no es significativa.

Aunque en todas las categorías la metodología basada en adivinar el significado retroactivamente da lugar a menos respuestas incorrectas, no permite establecer su utilidad para evitar un determinado tipo de errores. Es decir, no ha sido posible obtener datos concluyentes sobre si conviene seguir un tipo de metodología en concreto para evitar ciertos tipos de errores. En cualquier caso, teniendo en cuenta que la condición retroactiva es más efectiva, nos planteamos seguir explorando técnicas que permitan perfeccionar su desarrollo para reducir los errores identificados y optimizar sus beneficios. Concretamente, convendría implementar esta metodología, pero llevando a cabo un aprendizaje más intensivo y aumentando el tiempo de exposición de las locuciones, así como el número de exposiciones espaciadas en el tiempo.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado un estudio sobre los principales errores cometidos en la adquisición de locuciones idiomáticas en español LE, a partir de dos propuestas didácticas basadas en la lingüística cognitiva. Ambas propuestas se apoyan en la investigación empírica desarrollada sobre la enseñanza del lenguaje figurado y la fraseología a partir de la teoría de la metáfora conceptual (Boers y Lindstromberg, 2008), en las que se promueve la conciencia metafórica del alumnado y una concepción de las locuciones idiomáticas como expresiones motivadas por patrones metafóricos y metonímicos, así como conceptos culturales y procesos etimológicos (Lakoff, 1987, pp. 446-453).

Con independencia de los beneficios de aprendizaje reportados en favor de las dos metodologías de base cognitiva, concluimos, en primer lugar, que se han identificado cuatro tipos de errores: confundir el significado de dos locuciones con significados relacionados, proporcionar un significado no relacionado, aportar el significado literal y dejar la respuesta en blanco, de entre los cuales esta última categoría, la respuesta en blanco, predomina significativamente sobre el resto. Todos los tipos de errores aumentan una semana después de haber aprendido las locuciones, excepto aquellos en los que se confunden dos locuciones semánticamente relacionadas, los cuales disminuyen considerablemente en la prueba de evaluación posterior.

A partir de la conclusión anterior, en segundo lugar, se ha observado una tendencia según la cual los efectos negativos asociados a enseñar unidades pertenecientes al

mismo campo semántico se reducen a largo plazo. Se trata de un resultado preliminar, de modo que convendría confirmarlo mediante un estudio longitudinal que, además, permitiría establecer si una organización de las unidades por campos semánticos tiene ventajas adicionales sobre el aprendizaje.

En tercer lugar, los resultados obtenidos no son concluyentes sobre cuál de los dos tratamientos pedagógicos puestos a prueba es más eficaz para evitar cierto tipo de errores al aprender locuciones idiomáticas en español. Aun así, dado que los participantes que reflexionan sobre la conexión literal-figurado de manera retroactiva obtienen mejores resultados, es importante ahondar en sus posibilidades didácticas para minimizar los errores asociados.

Por último, de cara a una investigación futura, convendría ampliar el número de participantes para observar si las tendencias identificadas se confirman con resultados significativos y desarrollar un análisis sobre la posible relación entre cada locución particular y los errores cometidos al aprenderla. Esto permitiría determinar si hay algunos errores que se producen especialmente con ciertos tipos de locuciones, por ejemplo, con locuciones con un significado más o menos transparente o que tienen un equivalente o no en la L1 de los estudiantes. Los resultados se sumarían a los expuestos en este trabajo y serían de utilidad para orientar la práctica didáctica del lenguaje idiomático en español.

REFERENCIAS

- Abu-Joudeh, M. (2021). Jordanian EFL learners' comprehension of color idiomatic expressions: The role of L1 transfer. *Journal of English as an International Language* 16(1), 25-36.
- Acquaroni Muñoz, R. y Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda-Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 371-391. Londres/Nueva York: Routledge.
- Beréndi, M., Csábi, S. y Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, pp. 65-99. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. y Muñoz-Basols, J. (2021). Acquisition of idiomatic language in L2 Spanish, en J. Barcroft y J. Muñoz-Basols (eds.), *Spanish vocabulary learning in meaning-oriented instruction*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Boers, F., Eyckamns, J. y Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?, *Language Teaching Research* 11(1), 43-62.

- Boers, F. y Lindstromberg, S. (eds.). (2008). *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Demecheleer, M. y Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms, en P. Bogaards y B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*, pp. 53–78. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21(4), 553–571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect* 16(3), 35–43.
- Boers, F. (2011). Cognitive semantics ways of teaching figurative phrases: an assessment. *Review of Cognitive Linguistics* 9(1), pp. 227–261.
- Cacciari, C. y Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: the contribution of word meanings, en Greg B. Simpson (ed.), *Understanding word and sentence*, pp. 207–239, North-Holland: Elsevier.
- Cacciari, C. y Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language* 27, 668–683.
- Chen, Y. Ch. y L. Huei-ling. (2011). The effects of EFL learners' awareness and retention in learning metaphoric and metonymic expressions». *Proceedings of the 25th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, pp. 541–548.
- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in online processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research* 22(2), 115–44.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11(6), 71–684.
- Dobrovolskij, D. (2007). Cognitive approaches to idiom analysis, en H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenéossischer Forschung = Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 2, pp. 789–819. Berlín / Nueva York: Walter de Gruyter.
- Doiz, A. y Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA* 13, 47–82.
- Elgort, I. (2017). Incorrect inferences and contextual word learning in English as a second language. *Journal of the European Second Language Association* 1, 1–11.
- Erten, I. H. y Tekin, M. (2008). Effects of vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. *System* 36(3), 407–422.
- Gao, L. y Meng, G. (2010). Study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention. *Canadian Social Science* 6(2), 110–124.
- Gibbs, R. W., Nakay, N. P. y Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language* 28(5), 576–593.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania* 94(1), 142–154.

- Holsinger, E. y Kaiser, E. (2013). Processing (non)compositional expressions: Mistakes and recovery. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 39(3), 866–878.
- Kaitian, L. (2011). Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: Propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 329–346. Manila: Instituto Cervantes.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica* 54(2), 186–196.
- Lázaro, A. e Hidalgo, M. Á. (2015). Should EFL teachers present vocabulary in semantically related sets? *Porta Linguarum* 23, 25–40.
- Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera. Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum* 27, 155–170.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2009). *English vocabulary in use: Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olza Moreno, I. (2011). *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*. Fráncfort: Peter Lang
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Pamies Bertrán, A. (2014). El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología, en V. Durante (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Biblioteca fraseológica y paremiológica* 5, pp. 33–50. Madrid: Centro Virtual Cervantes / Instituto Cervantes.
- Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA). <http://www.diccionariodilea.es/>
- Real Academia Española. (2020). *Banco de datos. Corpus de referencia del español actual* (CREA). <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Saaty, R. A. (2020). An enactment-based approach to the teaching of metaphoric expressions: A case of Saudi EFL learners, en A.M. Piquer-Píriz y R. Alejo-González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*, pp. 263–286. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Siyanova-Chanturia, A. y Schmitt, N. (2007). Native and nonnative use of multi-word vs. one-word verbs. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45(2), pp. 119–139.
- Skehan, Peter. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two L2 idiom presentation methods, en Frank Boers y Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, pp. 101–132. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

- Suárez-Campos, L. e Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 235–252. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- Ureña Tormo, C. (2021). Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones. *Journal of Spanish Language Teaching* 8(1), pp. 48–62.
- Ureña Tormo, C, Stengers, H. y Deconinck, J. (2022). Teaching L2 Spanish idioms with semantic motivation: should this be done proactively or retroactively? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pp. 1–29.
- Wang, X., Boers, F. y Warren, P. (2020). Using literal underpinning to help learners remember figurative idioms: Does the connection need to be crystal-clear? En A. M.^a Piquer-Piriz y R. Alejo-González (eds.), *Metaphor in foreign Language Instruction*, pp. 221–239. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clara Ureña Tormo
Departamento de Lingüística Aplicada
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
Universitat Politècnica de València
Camino de Vera, s/n
46022 Valencia

