



Universitat de Girona

ESTRATEGIAS MEMORÍSTICAS Y APRENDIZAJE DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LENGUA EXTRANJERA: EL PAPEL COGNITIVO DE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA

Florence DETRY

ISBN: 978-84-693-4874-1

Dipòsit legal: GI-804-2010

<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0607110-131837/>

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universitat de Girona

***ESTRATEGIAS MEMORÍSTICAS Y APRENDIZAJE
DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LENGUA EXTRANJERA:
EL PAPEL COGNITIVO DE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA***

FLORENCE DETRY

Tesis doctoral realizada para la obtención del título de
Doctora por la Universidad de Girona

En el marco del Programa de Doctorado
*“Diversidad educativa y pluralidad lingüística
(Lenguas y migración)”*

Dirigida por la Dra. Elisabet Serrat i Sellabona

UNIVERSIDAD DE GIRONA
Departamento de Filología y Filosofía

2009

AGRADECIMIENTOS

Quisiera rendir un homenaje aquí a todos los que han contribuido a llevar por buen camino este trabajo y/o que, de alguna manera, me han apoyado en seguir adelante con mis estudios de Doctorado:

Con mi especial agradecimiento a la profesora Dra Elisabet Serrat, directora de esta tesis, por su valiosa labor en la tutoría de este trabajo y, en especial, por la gran ayuda que me brindó en el manejo de los programas de estadísticas.

Agradezco igualmente a los profesores de francés que me han facilitado la realización de mi estudio experimental, al permitirme acceder a sus alumnos y contar con ellos como sujetos de mi investigación: Sandrine Doucinet y Hélène Dubrion, de la Escuela de Turismo (UDG); Beatriz Sánchez del Servicio de lenguas de la UDG; Joan Solanich y todo el departamento de francés de la Escuela Oficial de Idiomas de Figueres; Pilar Martí y el departamento de francés de la Escuela Oficial de Idiomas de Girona; Sophie Bodart y los profesores de l'Alliance Française de Girona.

Aprovecho la ocasión también para agradecer a todos sus estudiantes por el tiempo de clase que les he “robado” para el desarrollo de las diferentes pruebas de este estudio.

También, quiero dar las gracias, por una parte, a todos los profesores (entre otros, Xavier Lamuela, Anna Maria Corredor, Xavier Renedo, Jordi Mascarella, Pilar Martí, Rose Marie Brugat, Miriam Ramos, M. Dolors Fernández, Anna Coderch, Josep Otero, M. Campo, Dolors Reig, Rosa Callis) y, por otra, a todos los estudiantes de la UDG que contribuyeron a la realización de los tests de selección de las expresiones que iban a ser objeto de estudio en este trabajo.

A los profesores Dr. Xavier Lamuela, Dr. Giovanni Albertocchi y Dr. Nicolò Messina por su gran apoyo, motivación y colaboración desinteresada para que yo pudiera al mismo tiempo llevar a cabo los estudios de Doctorado y desarrollar mis actividades docentes en la Facultad de Letras de la UDG; por todo ello, les estoy especialmente agradecida.

A Rende y Horacio Ortiz por haberme siempre animado a lo largo de este trabajo y a Sonia Riveros por su valiosa ayuda en su revisión lingüística.

Finalmente, doy las gracias a la profesora Dra Lluïsa Gràcia Solé y a los demás miembros del grupo de investigación “Léxico y Gramática” de la UDG, por haberme facilitado la gestión de la encuadernación de esta tesis.

Por último, cabría indicar que este trabajo se ha beneficiado de una ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2006-07217).

LISTA DE ABREVIATURAS EMPLEADAS EN ESTE TRABAJO

1) Abreviaturas generales

- Sobre las expresiones idiomáticas:

- **EI:** Expresión(-siones) idiomática(s).
- **EIE:** Expresión(-siones) idiomática(s) en lengua extranjera.
- **EIM:** Expresión(-siones) idiomática(s) en la lengua materna (del alumno o locutor en general) semánticamente equivalente a una EIE.
- **IL:** Imagen literal de la expresión.
- **SF:** Sentido figurado de la expresión.
- **UF:** Unidad(es) fraseológica(s).
- **Trad.lit.esp.:** Traducción literal en español.
- **Trad.lit.cat.:** Traducción literal en catalán.
- *****: Este símbolo puesto delante de una forma lingüística determinada significa que no es de uso correcto.

- Sobre las lenguas:

- **LE:** Lengua(s) extranjera(s).
- **LM:** Lengua materna.
- **L2:** Segunda lengua (considerada aquí como sinónimo de LE).
- **L1:** Primera lengua (considerada aquí como sinónimo de LM).
- **E/LE:** Español lengua extranjera.
- **ESL:** *English as a second language* / Inglés lengua extranjera (considerado aquí como sinónimo de *English as a foreign language* [EFL]).
- **FLE:** Francés lengua extranjera.

2) Abreviaturas relacionadas con nuestro estudio empírico

- Sobre los factores estudiados en relación con la iconicidad de la EIE:

- **Grado de CLM:** Grado de conexión (icónica) con la LM (por ejemplo, la EIE y la EIM pueden presentar imágenes literales *idénticas*, *similares* o *diferentes*).
- **Grado de TS:** Grado de transparencia semántica (por ejemplo, la IL puede ser percibida como *transparente*, *semitransparente* o bien *opaca*).

- Sobre los tipos de EIE estudiados:

- **Tipo 1: EIE [// ST]:** Expresión similar [//] y semitransparente [ST], o sea, que combina la similitud icónica con su EIM respectiva con un cierto grado de transparencia semántica.
- **Tipo 2: EIE [// O]:** Expresión similar [//] y opaca [O], o sea, que combina la similitud icónica con su EIM respectiva con la opacidad semántica.
- **Tipo 3: EIE [# O]:** Expresión diferente [#] y opaca [O], o sea, que combina la diferencia icónica con su EIM respectiva con la opacidad semántica.
- **Tipo 4: EIE [# ST]:** Expresión diferente [#] y semitransparente [ST], o sea, que combina la diferencia icónica con su EIM respectiva con la transparencia semántica.

- Sobre los aspectos de la retención fraseológica:

Aspectos principales estudiados:

- **R.I.:** Retención icónica.
 - **R.I.P.:** Retención icónica parcial.
 - **R.I.C.:** Retención icónica completa.
 - **R.I.G.:** Retención icónica general.
- **R.I-F.:** Retención icónico-formal.
 - **R.I-F.P.:** Retención icónico-formal parcial.
 - **R.I-F.C.:** Retención icónico-formal completa.
 - **R.I-F.G.:** Retención icónico-formal general.
- **R.S.:** Retención semántica.
- **R.M.:** Retención metafórica.
 - **R.M.P.:** Retención metafórica parcial.
 - **R.M.C.:** Retención metafórica completa.

- **R.M.G.:** Retención metafórica general.
- **R.M-F.:** Retención metafórico-formal.
 - **R.M-F.P.:** Retención metafórico-formal parcial.
 - **R.M-F.C.:** Retención metafórico-formal completa.
 - **R.M-F.G.:** Retención metafórico-formal general.

Aspectos secundarios y complementarios:

- **F.R.I.:** Falta de retención icónica.
 - **V.I.:** Vacío icónico.
 - **I.Inc.:** Iconicidad incorrecta.
- **F.R.S.:** Falta de retención semántica.
 - **V.S.:** Vacío semántico.
 - **S.Inc.:** Sentido incorrecto.
- **F.R.M.:** Falta de retención metafórica.
 - **F.R.I.:** Falta de retención icónica.
 - **R.I.G.sin S.:** Retención icónica general sin retención semántica.

- Sobre los fenómenos de influencia de la LM:

- **T.P.:** transferencia positiva
- **T.N.G.:** transferencia negativa general
- **T.N.EIM:** transferencia negativa por influencia específica de la EIM

ÍNDICE

RESUMEN.....	21
1. INTRODUCCIÓN.....	23
2. LAS EI EN LA CLASE DE LE.....	27
2.1. ¿QUÉ IMPORTANCIA CONCEDER AL APRENDIZAJE DE LAS EIE?.	27
2.1.1. ASPECTO COMUNICATIVO.....	27
2.1.2. ASPECTO CULTURAL.....	29
2.1.3. ASPECTO METAFÓRICO-COGNITIVO.....	30
2.1.4. ASPECTO PSICO-AFECTIVO.....	32
2.2. ¿A PARTIR DE QUÉ NIVEL DE APRENDIZAJE LAS EIE PUEDEN SER INTRODUCIDAS EN CLASE?	33
2.3. HACIA UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA ADAPTADA AL CASO DE LAS EIE.....	36
3. LAS EI: SUS CARACTERÍSTICAS.....	39
3.1. INTRODUCCIÓN.....	39
3.2. SOBRE EL CONCEPTO DE “FIJACIÓN FORMAL”.....	40
3.3. SOBRE EL CONCEPTO DE “FIJACIÓN SEMÁNTICA” O “IDIOMATICIDAD”.....	43
3.4. SOBRE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA.....	47
3.4.1. SUS VALORES PRAGMÁTICOS.....	47
3.4.2. SUS VALORES METAFÓRICOS.....	48
3.5. BREVE SÍNTESIS SOBRE LAS EI.....	50
4. LAS EI: MODO DE PROCESAMIENTO COGNITIVO.....	53
4.1. TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS APLICADAS A LA LM.....	53
4.1.1. LAS HIPÓTESIS LÉXICAS.....	53
4.1.2. LOS MODELOS COMPOSICIONALES.....	55

4.1.3. MODELO COMPOSICIONAL Y COMPRESIÓN METAFÓRICA DE LAS EI.....	56
4.2. EN RELACIÓN CON LOS HABLANTES NO NATIVOS.....	59
4.2.1. ASPECTOS QUE PUEDEN INFLUIR EN EL PROCESAMIENTO DE LAS EIE.....	60
4.2.1.1. Acerca de la combinación de palabras.....	60
4.2.1.1.(a) La composición léxica.....	60
4.2.1.1.(b) Su estructura morfosintáctica.....	63
4.2.1.2. Acerca de la imagen fraseológica.....	64
4.2.1.2.(a) Su grado de literalidad.....	64
4.2.1.2.(b) Su grado de iconicidad.....	66
4.2.1.2.(c) Su dimensión metafórica.....	67
- <i>El grado de transparencia-opacidad semántica.....</i>	<i>67</i>
- <i>La familiaridad del locutor con las imágenes fraseológicas.....</i>	<i>71</i>
4.2.1.2.(d) Su grado de conexión interlingüística.....	72
4.2.2. CONCLUSIÓN.....	75
5. LAS EI: HACIA EL DESARROLLO DE UN APRENDIZAJE	
COGNITIVO.....	77
5.1. MODO DE CONCEBIR EL APRENDIZAJE FRASEOLÓGICO.....	77
5.1.1. REFLEXIÓN PRELIMINAR.....	77
5.1.2. PERSPECTIVA TRADICIONAL <i>VERSUS</i> PERSPECTIVA COMPOSICIONAL.....	79
5.1.3. CONCLUSIÓN.....	81
5.2. BASES GENERALES PARA EL FOMENTO DE UN APRENDIZAJE	
COGNITIVO.....	82
5.2.1. EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	82
5.2.2. IMPLICACIÓN COGNITIVA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.....	84
5.2.3. EN RELACIÓN CON LA FRASEOLOGÍA.....	85
5.3. EXPLOTAR LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA.....	86
5.3.1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN JUEGO.....	86
5.3.1.1. Asociar lo verbal con lo visual.....	86
5.3.1.2. Analizar y razonar de manera deductiva.....	90
5.3.1.2.(a) La inferencia semántica.....	91
5.3.1.2.(b) La descodificación de metáforas.....	93
5.3.1.3. Asociar con la LM y analizar de manera contrastiva.....	96

5.3.1.3.(a) El papel de la LM en clase de LE.....	97
5.3.1.3.(b) La referencia a la LM en el caso de las EIE.....	101
5.3.1.4. Breve síntesis.....	105
5.3.2. NIVEL DE LE Y GRADO DE DIFICULTAD DEL ENFOQUE ICÓNICO.....	106
5.3.2.1. En relación con las estrategias de aprendizaje.....	106
5.3.2.2. En relación con la imagen fraseológica.....	109
5.3.2.2.(a) La transparencia-opacidad semántica.....	109
5.3.2.2.(b) La conexión icónica con la LM.....	112
5.3.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA CLASE DE LE.....	115
5.3.3.1. Acerca de la literalidad de la imagen fraseológica.....	115
5.3.3.1.(a) La comprensión y visualización de la imagen literal.....	115
5.3.3.1.(b) El rechazo de la interpretación literal.....	116
5.3.3.2. Acerca de la idiomaticidad de la imagen fraseológica.....	118
5.3.3.2.(a) Análisis de la metáfora extranjera.....	118
- <i>Tarea inferencial</i>	119
- <i>Tarea justificativa</i>	122
- <i>En conclusión</i>	123
5.3.3.2.(b) Comparación con una EIM.....	124
- <i>Con las EI de tipo idéntico [=]</i>	125
- <i>Con las EI de tipo similar [//]</i>	126
- <i>Con las EI de tipo diferente [#]</i>	127
- <i>En conclusión</i>	128
5.3.4. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	128
6. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	131
6.1. ESTUDIOS EMPÍRICOS RELACIONADOS CON EL TEMA.....	131
6.1.1. EXPERIMENTOS NO BASADOS EN LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA.....	131
6.1.2. EXPERIMENTOS BASADOS EN LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA.....	137
6.1.3. CONCLUSIÓN SOBRE LOS APORTES DE ESTOS ESTUDIOS.....	140
6.2. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREDICCIONES.....	141
6.2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES DEL ESTUDIO.....	141
6.2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	143

6.2.3. PREDICCIONES.....	144
7. MÉTODO.....	153
7.1. SUJETOS (MUESTRA).....	153
7.2. MATERIAL Y PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN.....	156
7.2.1. ELECCIÓN DE LAS EIE SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS INTRA E INTERLINGÜÍSTICAS.....	157
7.2.2. ELECCIÓN DE LAS EIE A RAÍZ DE LOS RESULTADOS DE DOS TESTS PRELIMINARES.....	159
7.2.2.1. Test 1: frecuencia de uso de las EIM.....	159
7.2.2.2. Test 2: grado de transparencia de las EIE.....	160
7.2.3. ELECCIÓN FINAL DE LAS 12 EIE.....	162
7.3. ORGANIZACIÓN, PRESENTACIÓN Y CONTENIDO DE LOS TESTS.....	163
7.3.1. ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DOS TESTS.....	163
7.3.2. TEST DE TAREAS: CONTENIDO.....	165
7.3.2.1. Presentación de las tres versiones.....	165
7.3.2.2. Detalle de la versión 1.1. (grupo nº 1 – tarea justificativa).....	167
7.3.2.3. Detalle de la versión 1.2. (grupo nº 2 – tarea contrastiva).....	168
7.3.2.4. Detalle de la versión 1.3. (grupo nº 3 – tarea contextual).....	168
7.3.3. TEST DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA: CONTENIDO.....	169
7.4. MODO DE ANÁLISIS DE LOS TESTS RECIBIDOS.....	172
7.4.1. TEST DE TAREAS.....	172
7.4.2. TEST DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA.....	173
7.4.2.1. En relación con la retención fraseológica.....	173
7.4.2.1.(a) Aspectos fraseológicos recordados.....	173
- Retención icónica e icónico-formal.....	174
- Retención semántica.....	176
- Retención metafórica y metafórico-formal.....	176
7.4.2.1.(b) Aspectos fraseológicos no recordados.....	177
7.4.2.1.(c) Ejemplos concretos de eficacia e ineficacia memorísticas.....	177
7.4.2.2. En relación con los fenómenos de influencia de la LM.....	179
7.4.2.2.(a) Transferencia positiva y negativa de las EIM.....	179

7.4.2.2.(b) Interferencia general.....	181
8. RESULTADOS.....	183
8.1. EN RELACIÓN CON EL CONJUNTO DE EIE.....	184
8.1.1. ASPECTOS DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA.....	184
8.1.1.1. Retención icónica (R.I.).....	187
8.1.1.1.(a) Retención icónica completa (R.I.C.).....	188
8.1.1.1.(b) Retención icónica parcial (R.I.P.).....	188
8.1.1.1.(c) Retención icónica general (R.I.G.).....	189
8.1.1.2. Retención icónico-formal (R.I-F.).....	189
8.1.1.2.(a) Retención icónico-formal completa (R.I-F.C.).....	190
8.1.1.2.(b) Retención icónico-formal parcial (R.I-F.P.).....	191
8.1.1.2.(c) Retención icónico-formal general (R.I-F.G.).....	191
8.1.1.3. Retención semántica (R.S.).....	192
8.1.1.4. Retención metafórica (R.M.).....	193
8.1.1.4.(a) Retención metafórica completa (R.M.C.).....	194
8.1.1.4.(b) Retención metafórica parcial (R.M.P.).....	194
8.1.1.4.(c) Retención metafórica general (R.M.G.).....	195
8.1.1.5. Retención metafórico-formal (R.M-F.).....	195
8.1.1.5.(a) Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.).....	196
8.1.1.5.(b) Retención metafórico-formal parcial (R.M-F.P.).....	197
8.1.1.5.(c) Retención metafórico-formal general (R.M-F.G.).....	197
8.1.1.6. Síntesis sobre los tipos de retención fraseológica para las 12 EIE.....	198
8.1.2. INFLUENCIA DE LA LM.....	199
8.1.2.1. Transferencia Positiva (T.P.).....	200
8.1.2.2. Transferencia negativa (T.N.).....	201
8.1.2.2.(a) Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM).....	201
8.1.2.2.(b) Transferencia negativa general (T.N.G.).....	202
8.1.2.3. Síntesis sobre la influencia de la LM.....	202
8.2. EN RELACIÓN CON CADA TIPO DE EIE.....	203
8.2.1. ASPECTOS DE LA RETENCIÓN FRASEOLÓGICA.....	203
8.2.1.1. Análisis supragrupal.....	205
8.2.1.1.(a) Retención metafórica general (R.M.G.).....	205

8.2.1.1.(b) Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.).....	206
8.2.1.2. Análisis intragrupal.....	207
8.2.1.2.(a) Grupo 1 (tarea justificativa).....	207
- Retención metafórica general (R.M.G.).....	207
- Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.).....	208
8.2.1.2.(b) Grupo 2 (tarea contrastiva).....	209
- Retención metafórica general (R.M.G.).....	209
- Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.).....	210
8.2.1.2.(c) Grupo 3 (tarea contextual).....	211
- Retención metafórica general (R.M.G.).....	211
- Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.).....	212
8.2.1.3. Análisis intergrupar.....	213
8.2.1.3.(a) Retención metafórica general (R.M.G.).....	213
8.2.1.3.(b) Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.).....	214
8.2.1.4. Síntesis sobre los niveles de R.M.G. y de R.M-F.C. obtenidos	
para cada tipo de EIE.....	216
8.2.1.4.(a) Análisis supragrupar	216
8.2.1.4.(b) Análisis intragrupal.....	216
8.2.1.4.(c) Análisis intergrupar.....	217
8.2.2. INFLUENCIA DE LA LM.....	218
8.2.2.1. Análisis supragrupar.....	220
8.2.2.1.(a) Transferencia positiva (T.P.).....	220
8.2.2.1.(b) Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM).....	221
8.2.2.1.(c) Transferencia negativa general (T.N.G.).....	221
8.2.2.2. Análisis intragrupal.....	222
8.2.2.2.(a) Grupo 1 (tarea justificativa).....	222
- Transferencia positiva (T.P.).....	222
- Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM).....	223
- Transferencia negativa general (T.N.G.).....	223
8.2.2.2.(b) Grupo 2 (tarea contrastiva).....	224
- Transferencia positiva (T.P.).....	224
- Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM).....	224
- Transferencia negativa general (T.N.G.).....	225
8.2.2.2.(c) Grupo 3 (tarea contextual).....	226

- <i>Transferencia positiva (T.P.)</i>	226
- <i>Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)</i>	227
- <i>Transferencia negativa general (T.N.G.)</i>	227
8.2.2.3. Análisis intergrupal	228
8.2.2.3.(a) Transferencia positiva (T.P.)	228
8.2.2.3.(b) Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)	229
8.2.2.3.(c) Transferencia negativa general (T.N.G.)	231
8.2.2.4. Síntesis sobre los niveles de T.P., T.N.EIM y T.N.G. obtenidos para cada tipo de EIE	232
8.2.2.4.(a) Análisis supragrupal	232
8.2.2.4.(b) Análisis intragrupal	232
8.2.2.4.(c) Análisis intergrupal	233
9. DISCUSIÓN	235
9.1. EN RELACIÓN CON EL CONJUNTO DE EIE	235
9.1.1. ASPECTOS DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA	235
9.1.1.1. Comentarios generales	235
9.1.1.2. Conclusión	238
9.1.2. INFLUENCIA DE LA LM	239
9.1.2.1. Comentarios generales	239
9.1.2.2. Conclusión	243
9.2. EN RELACIÓN CON CADA TIPO DE EIE	245
9.2.1. ASPECTOS DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA	245
9.2.1.1. Análisis supragrupal	247
9.2.1.1.(a) Comentarios generales	247
9.2.1.1.(b) Conclusión	249
9.2.1.2. Análisis intragrupal	250
9.2.1.2.(a) Comentarios generales	250
- <i>Grupo 1 (tarea justificativa)</i>	250
- <i>Grupo 2 (tarea contrastiva)</i>	253
- <i>Grupo 3 (tarea contextual)</i>	256
9.2.1.2.(b) Conclusión	258
9.2.1.3. Análisis intergrupal	260
9.2.1.3.(a) Comentarios generales	260

- Con las EIE1 [// ST].....	260
- Con las EIE2 [// O].....	261
- Con las EIE3 [# O].....	263
- Con las EIE4 [# ST].....	265
9.2.1.3.(b) Conclusión.....	266
9.2.2. INFLUENCIA DE LA LM.....	269
9.2.2.1. Análisis supragrupal.....	270
9.2.2.1.(a) Comentarios generales.....	271
9.2.2.1.(b) Conclusión.....	274
9.2.2.2. Análisis intragrupal.....	276
9.2.2.2.(a) Comentarios generales.....	276
- Grupo 1 (tarea justificativa).....	276
- Grupo 2 (tarea contrastiva).....	279
- Grupo 3 (tarea contextual).....	281
9.2.2.2.(b) Conclusión.....	284
9.2.2.3. Análisis intergrupal.....	286
9.2.2.3.(a) Comentarios generales.....	286
- Con las EIE1 [// ST].....	286
- Con las EIE2 [// O].....	288
- Con las EIE3 [# O].....	290
- Con las EIE4 [# ST].....	291
9.2.2.3.(b) Conclusión.....	292

10. RESULTADOS, IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PERSPECTIVAS

DIDÁCTICAS.....	295
10.1. RESULTADOS E IMPLICACIONES TEÓRICAS.....	295
10.1.1. ACERCA DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA.....	295
10.1.1.1. Impacto de la tarea de aprendizaje.....	295
10.1.1.2. Efectos de la combinación de los factores CLM y TS.....	296
10.1.1.3. Influencia combinada de la tarea de aprendizaje y del tipo de EIE.....	297
10.1.2. ACERCA DE LOS FENÓMENOS DE TRANSFERENCIA (T.P.) E	
INTERFERENCIA (T.N.G. Y T.N.EIM).....	300
10.1.2.1. Impacto de la tarea de aprendizaje.....	300
10.1.2.2. Efectos de la combinación de los factores CLM y TS.....	301
10.1.2.3. Influencia combinada de la tarea de aprendizaje y del tipo de EIE.....	302

10.2. RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS.....	305
10.2.1. CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL NIVEL DE LOS	
ALUMNOS.....	305
10.2.2. EN RELACIÓN CON LAS TRES TAREAS DE APRENDIZAJE.....	308
10.2.2.1. Enfoque icónico <i>versus</i> enfoque contextual.....	309
10.2.2.1.(a) Eficacia memorística.....	309
10.2.2.1.(b) Fenómenos interlingüísticos (transferencia e interferencia).....	311
10.2.2.2. Enfoque icónico: tarea justificativa <i>versus</i> tarea contrastiva.....	312
10.2.2.2.(a) Eficacia memorística.....	313
10.2.2.2.(b) Fenómenos interlingüísticos (transferencia e interferencia).....	316
10.2.2.3. Tareas icónicas y papel del profesor.....	319
10.2.3. ORIENTACIÓN DIDÁCTICA PARA EL TRABAJO ICÓNICO ALREDEDOR DE	
CADA TIPO DE EIE.....	319
10.2.3.1. Pautas generales.....	319
10.2.3.2. Caso particular de cada categoría de EIE.....	320
10.2.3.2.(a) Con las EIE1, que combinan la transparencia con la similitud.....	320
- <i>Tarea justificativa</i>	320
- <i>Tarea contrastiva</i>	321
10.2.3.2.(b) Con las EIE2, que combinan la opacidad con la similitud.....	322
- <i>Tarea justificativa</i>	322
- <i>Tarea contrastiva</i>	323
10.2.3.2.(c) Con las EIE3, que combinan la opacidad con la diferencia.....	324
- <i>Tarea justificativa</i>	325
- <i>Tarea contrastiva</i>	325
10.2.3.2.(d) Con las EIE4, que combinan la transparencia con la	
diferencia.....	326
- <i>Tarea justificativa</i>	327
- <i>Tarea contrastiva</i>	327
10.2.3.3. En relación con nuestras propuestas didácticas.....	328
11. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN.....	331
11.1. OBSERVACIONES POSTEXPERIMENTALES.....	331

11.2. LÍMITES DE NUESTRO ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	333
12. REFERENCIAS.....	337
13. DOCUMENTOS ANEXOS.....	351
13.1. ANEXO N°1: TEST PRELIMINAR DE FRECUENCIA DE USO DE LAS EIM.....	351
13.2. ANEXO N°2: TEST PRELIMINAR SOBRE EL GRADO DE TRANSPARENCIA DE LAS EIE.....	354
13.3. ANEXO N°3: EXTRACTO DEL TEST DE TAREAS, VERSIÓN 1.1.....	358
13.4. ANEXO N°4: EXTRACTO DEL TEST DE TAREAS, VERSIÓN 1.2.....	360
13.5. ANEXO N°5: EXTRACTO DEL TEST DE TAREAS, VERSIÓN 1.3.....	362
13.6. ANEXO N°6: LISTA FINAL ADJUNTA A LA VERSIÓN 1.1. Y A LA VERSIÓN 1.3. DEL TEST DE TAREAS.....	365
13.7. ANEXO N°7: LISTA FINAL ADJUNTA A LA VERSIÓN 1.2. DEL TEST DE TAREAS.....	366
13.8. ANEXO N°8: TEST DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA.....	368

RESUMEN

Este estudio se centra en la dimensión icónica-literaI de las expresiones idiomáticas (EI) y en la posibilidad de explotar este aspecto a nivel cognitivo en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera (LE). En la parte teórica de este trabajo, mostraremos principalmente la importancia que las imágenes formadas por los componentes fraseológicos (y los valores metafóricos que ponen en juego) pueden adquirir desde un punto de vista no sólo puramente lingüístico, sino también psicolingüístico si se contempla el posible carácter *analizable* y *transparente* (*noción de motivación semántica*) de muchas EI. En relación con el procesamiento de nuevas expresiones (EIE) por parte de hablantes no nativos, resaltaremos la especial implicación que el tratamiento de la dimensión literal suele tener, lo cual nos llevará a insistir particularmente en el gran papel cognitivo que se debe atribuir a las características semánticas, icónicas, metafóricas y contrastivas de la imagen fraseológica. Partiendo de esta perspectiva, explicaremos cómo se puede utilizar esta iconicidad para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje (especialmente vinculadas a la descodificación metafórica o a la asociación icónica con expresiones de la LM) que suponen para el alumno un alto grado de implicación cognitiva. Basándonos en este enfoque didáctico y teniendo en cuenta dos factores importantes para la comprensión metafórica y la memorización de EIE –su grado de transparencia semántica (factor TS) y su grado de conexión icónica con la LM (factor CLM)-, propondremos en un apartado experimental investigar acerca del impacto memorístico e interlingüístico (fenómenos de transferencia positiva y negativa) que se puede atribuir al trabajo de enfoque icónico y, al mismo tiempo, verificar la influencia que la combinación de los dos factores citados puede ejercer en este ámbito. Este experimento, que distingue cuatro tipos de EIE diferentes, se desarrolla con 75 estudiantes catalanes de FLE, de nivel principiante, y alrededor de dos actividades experimentales de base icónica (una de enfoque metafórico y otra de enfoque contrastivo) y una tarea control de base contextual. En general, los resultados obtenidos demuestran la eficacia de un trabajo a partir de la imagen literal de las EIE (ya sea de orientación metafórica o contrastiva), pero también confirman la necesidad de tener en cuenta el tipo de imagen fraseológica tratada, al indicar que el enfoque de la tarea y las características semánticas (factor TS) e interlingüísticas (factor CLM) de cada categoría de EIE suelen ejercer una influencia correlativa tanto en la memorización como en las operaciones de transferencia.

ABSTRACT

This study focuses on the iconic-literal dimension of idioms and on the possibility, in the field of L2 learning, to use this aspect at a cognitive level. In the theoretical part of this study, we will mainly show how important the images formed by the phraseological components (and the metaphorical values that they put into play) could be from not only a merely linguistic point of view but also from a psycholinguistic one, if we consider the possible *analyzable* and *transparent* nature of most idioms (*concept of semantic motivation*). In relation to new expressions processing by non-native speakers, we will highlight the special implication that the treatment of the literal dimension could have. That will lead us to insist particularly on the leading cognitive role that ought to be attributed to the semantic, iconic, metaphorical and contrastive characteristics of the phraseological image. Starting from this perspective, we will explain how to use this iconic aspect of idioms in order to encourage the development of learning strategies (especially related to the metaphorical decodification or to the iconic association with L1 idioms) that involve a high degree of cognitive implication for the L2 learner. Based on this didactic approach and considering two important factors for the metaphorical comprehension and the memorization of L2 idioms – its degree of semantic transparency (TS factor) and its degree of iconic connection with the mother language (CLM factor) -, we propose, in an experimental part, to investigate the memory and interlinguistic (related to positive and negative transfer) effects of an image-oriented work and, at the same time, to verify the influence that the combination of the two factors mentioned before could have in this field. In this study, where four different categories of idioms were established and subjects were 75 Catalan beginner learners of French, two experimental activities based on the iconic approach (either in a metaphorical way or in a contrastive one) and one control task related to context were tested. In general, the results show the effectiveness of the image-oriented work (metaphorical or contrastive), but also confirm the necessity to take into account the kind of image involved: indeed, they point out that the task orientation and the semantic and interlinguistic characteristics (TS and CLM factors) of every idiom category usually have a correlative influence as far as the memorization and the transfer operations are concerned.

1. INTRODUCCIÓN

Las expresiones idiomáticas (EI) suelen ser consideradas como unidades lingüísticas complejas cuyo aprendizaje requiere esfuerzo y tiempo, sobre todo para los locutores que no son nativos. Pero, en realidad, el grado de dificultad que pueden plantear al aprendizaje de lengua extranjera (LE) no viene determinado exclusivamente por su complejidad interna puesto que también suele depender bastante del enfoque metodológico utilizado para orientar su enseñanza y las actividades de clase. En este sentido, haría falta tratar el elemento fraseológico con medios didácticos específicos, es decir, que se adapten particularmente a sus características propias y al procesamiento mental que su aprendizaje implica en el caso de personas no nativas.

El estudio que presentamos aquí, sustentado por diversos ámbitos de investigación (entre los cuales cabe destacar, por un lado, la lingüística general, la psicolingüística, la lingüística contrastiva, la semántica cognitiva y la fraseología, y, por otro, la didáctica de la LE y, especialmente, de su léxico en general y de su lenguaje figurado en particular), parte de la voluntad de ayudar a los profesores de idiomas a encontrar vías metodológicas que, en el caso particular de las expresiones idiomáticas, puedan ser eficaces para estimular la capacidad de comprensión y de memorización de los alumnos. Más precisamente, el eje principal de este trabajo, a la vez teórico y experimental, se fundamenta en el gran valor cognitivo que se puede atribuir a la dimensión icónica de estas unidades lingüísticas y a las estrategias de aprendizaje que suele poner en juego.

Pero antes de entrar de lleno en este tema, empezaremos nuestro trabajo con una reflexión acerca de la introducción del elemento fraseológico en la clase de LE. Así pues, realizaremos la importancia que estas expresiones pueden tener para el aprendizaje de un idioma y explicaremos las razones que permiten plantear su introducción desde las primeras etapas del aprendizaje. De modo correlativo, haremos hincapié en algunos de los problemas metodológicos que se pueden encontrar en los materiales de LE y en la necesidad de seguir buscando metodologías más adecuadas para el tratamiento de estas unidades fraseológicas (UF).

En esta búsqueda metodológica que emprenderemos, nos interesaremos en primer lugar por lo que contribuye a dar un carácter específico a los sintagmas fraseológicos. Este objetivo nos llevará, por un lado, a destacar la complejidad formal y semántica de estas expresiones (fruto de un sutil equilibrio no sólo entre lo fijado y lo variable, sino también entre lo arbitrario y lo motivado) y, por otro, a poner de relieve su dimensión icónica y los valores (sobre todo discursivos y metafóricos) que conlleva.

En segundo lugar, nos acercaremos al modo de procesamiento cognitivo que estas expresiones suelen involucrar. Este tema, por una parte, nos permitirá conocer las diferentes teorías y modelos psicolingüísticos que se han centrado en el caso particular de los hablantes nativos; por otra, nos dará la oportunidad de averiguar acerca del tipo de procesamiento activado por los locutores no nativos y los factores que pueden influir en su desarrollo. En particular, descubriremos el gran papel que la imagen literal (IL) desempeña en la operación de interpretación figurada y los diversos aspectos (de tipo semántico, icónico, metafórico e interlingüístico) que se relacionan con su tratamiento cognitivo.

Este descubrimiento nos conducirá, en tercer lugar, a contemplar la posibilidad de ir más allá de un aprendizaje fraseológico basado exclusivamente en lo memorístico, al explotar esta iconicidad fraseológica como punto de partida de las actividades didácticas. Para seguir esta vía de trabajo, recordaremos primero la utilidad de activar en el alumno estrategias mentales eficientes para la adquisición léxica y de hacerle desarrollar tareas que le permitan implicarse cognitivamente en su propio proceso de aprendizaje. A partir de allí, sopesaremos los modos de utilizar la dimensión icónica de las EI extranjeras (EIE) para fomentar este tipo de estrategias y de implicación; veremos, entonces, la riqueza cognitiva de este enfoque que, mediante la operación de visualización, el proceso inferencial y de descodificación metafórica o bien la perspectiva contrastiva, puede estimular tanto la comprensión fraseológica como el restablecimiento de un vínculo memorístico útil entre lo literal y lo figurado. También abordaremos cuestiones relacionadas con el nivel de LE de los alumnos y lo que podría contribuir a dificultar para ellos el trabajo alrededor de la imagen fraseológica. Resaltaremos sobre todo los rasgos semánticos (transparencia u opacidad) e interlingüísticos (similitud o diferencia icónica con la lengua materna [LM]) de esta imagen, factores que determinan en gran parte su grado de inteligibilidad por parte del aprendiz extranjero. Para concretizar

nuestra propuesta de trabajo, presentaremos finalmente un modelo de secuencia didáctica que pretende favorecer la comprensión progresiva y la retención de las EIE mediante la articulación de tareas basadas en la explotación de su iconicidad.

A partir del camino teórico recorrido previamente y tras haber revisado los estudios empíricos que hasta ahora se han realizado sobre el aprendizaje de las EIE, nos proponemos, en una parte experimental, averiguar acerca del verdadero impacto memorístico e interlingüístico (fenómenos de transferencia positiva y negativa) que se podría atribuir a una actividad de enfoque icónico. La investigación que desarrollaremos se realizará con 75 estudiantes catalanes de francés LE (FLE) y se centrará en dos tareas experimentales, fundamentadas respectivamente en una reflexión metafórica alrededor de la iconicidad extranjera y en una comparación icónica de base contrastiva, y una tarea control no relacionada con la imagen fraseológica.

Cabría insistir en la gran particularidad de nuestro trabajo empírico: en efecto, además de centrarnos en el caso de alumnos de nivel básico, nivel muy poco tenido en cuenta cuando se trata de fraseología, diferenciaremos diversos tipos de EIE según las características semánticas (grado de transparencia semántica [factor TS]) e interlingüísticas (grado de conexión icónica con la fraseología de la LM [factor CLM]) que sus imágenes respectivas combinan. De este modo, se planteará también la posibilidad de investigar no sólo los efectos específicos que estos factores pueden tener sobre la operación de memorización y recuperación de las expresiones, sino también la correlación que puede existir entre su influencia cognitiva y la que proviene de la realización de una determinada tarea de aprendizaje. Así pues, nuestros resultados deberían orientar al docente sobre los aspectos metodológicos y fraseológicos que pueden jugar un rol decisivo en el fomento del proceso de retención y de aprendizaje de estas unidades lingüísticas.

Pero, como hemos anunciado, antes de presentar los detalles de nuestro trabajo experimental y las conclusiones en las cuales desemboca, nuestros primeros pasos nos llevarán a abordar cuestiones más teóricas cuyo detalle les invitamos a descubrir a continuación.

2. LAS EI EN LA CLASE DE LE

Introduire l'idiomaticité de la langue dans le processus d'apprentissage d'une langue, c'est offrir aux apprenants une richesse supplémentaire, un lien entre la langue et l'expérience humaine. Cette richesse donne vie à la langue et on pourrait parler d'une humanisation de la langue et de l'enseignement.

Guilhermina Jorge
(1992: 132, citado en González Rey, 2007: 20)

En efecto, pensamos que antes de empezar un trabajo sobre las EI y su proceso de comprensión, memorización y aprendizaje, sería oportuno insistir en la importancia que estas expresiones pueden tener en la adquisición de un idioma extranjero. En otras palabras, se trataría de ver por qué vale la pena incluirlas en el programa de enseñanza, aunque su introducción pueda significar dedicar menos tiempo a otros aspectos lingüísticos. Por otro lado, también haría falta preguntarnos si el estudio del componente fraseológico conviene para alumnos de nivel principiante o si, por el contrario, es preferible reservarlo para las etapas más avanzadas del aprendizaje. Finalmente, sería necesario detenernos en el tratamiento que los materiales de LE suelen aplicar a estas expresiones.

2.1. ¿QUÉ IMPORTANCIA CONCEDER AL APRENDIZAJE DE LAS EIE?

2.1.1. ASPECTO COMUNICATIVO

Cualquier estudiante de LE, desde el inicio de su aprendizaje, se da cuenta del gran papel que los conocimientos léxicos juegan en el desarrollo de la competencia comunicativa. De hecho, tanto la buena comprensión de mensajes verbales por parte del aprendiz como la transparencia semántica de su propio discurso están relacionadas en gran parte con el uso correcto y el manejo adecuado del componente léxico de la lengua de comunicación:

(...) en el mundo real en el que van a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión y (que) los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos y, por otra, (que) el léxico no será un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa, (...). (Higueras, 1996: 112, paréntesis nuestro)

Esta afirmación podemos sustentarla aún mejor si aceptamos que el vocabulario más útil no se reduce sólo a palabras sueltas, sino que abarca también muchas combinaciones sintagmáticas de uso muy frecuente, tal como es el caso de numerosas EI (o modismos):

[*los modismos*] constituyen uno de los aspectos más ricos y creativos del léxico de una lengua, tanto por lo extenso de su repertorio como por el frecuente uso que hacemos de ellos. (Pinilla Gómez 1998: 349)

En efecto, sólo hace falta pensar en todas las expresiones que un locutor emplea a diario (por ejemplo, en el caso de un hispanoparlante: “ *echar un vistazo*”; “ *dar el visto bueno*”; “ *estar de mala leche*”; etc.) para darnos cuenta del gran rol que estas expresiones juegan en la comunicación cotidiana más elemental.

De este modo y en lo que se refiere a la competencia comunicativa, se debe también insistir en la naturaleza funcional del elemento fraseológico puesto que su uso permite al hablante expresarse con claridad, rapidez y economía discursiva, sin perder los matices exigidos por la complejidad del contexto de comunicación; de ahí que se pueda decir que las EI contribuyen a facilitar la interacción social y el intercambio verbal:

Idioms are therefore not only lexemes which capture complex everyday situations semantically, but they are linguistic units that reduce the complexity of social interaction. (Strässler, 1982: 134)

Para convencernos de ello, bastaría pensar en el esfuerzo que supondría expresar verbalmente sólo por medio de palabras sueltas nociones tan complejas como las que reflejan ciertas expresiones (por ejemplo, en castellano: “ *poner toda la carne en el asador*”; “ *estar entre la espada y la pared*”; “ *echar una cana al aire*”; etc.). Efectivamente, las EI son capaces de transmitir nociones tan útiles y múltiples como “ *las relaciones entre los interlocutores, las actitudes y opiniones del hablante respecto a las personas participantes activa o pasivamente en la comunicación y respecto a otros hechos del mensaje (...)*” (Martínez Marín, 1996: 79).

Consecuentemente y por las razones expuestas anteriormente, estas expresiones deben ser un componente privilegiado en la enseñanza del léxico. Gracias a ellas, los alumnos pueden mejorar su capacidad comunicativa tanto en las tareas de comprensión como en las de

producción. En efecto, en cuanto a este primer tipo de tarea, el aprendizaje de la fraseología contribuye a fomentar el correcto entendimiento de un discurso oral y/o escrito, dado que el conocimiento y reconocimiento de un sintagma idiomático impide limitarse a su interpretación literal. Acerca de la producción, las EI proporcionan a los alumnos un medio eficaz - un repertorio de sintagmas convencionales y de uso apropiado a situaciones determinadas- para lograr un grado máximo de participación en los intercambios verbales con hablantes nativos:

(...) su enseñanza se traduce en una mejora de la expresión oral y escrita porque, al ser unidades lexicalizadas, una vez memorizadas se utilizan como un bloque, de forma automática, agilizando así la comunicación, puesto que el alumno no debe componer en cada caso una oración nueva (...), sino recurrir a estos bloques extensos. (Higueras, 1997: 15)

Se puede afirmar, entonces, que el aprendizaje de las EI más frecuentes en el lenguaje diario de los nativos es de gran utilidad para el desarrollo de la competencia comunicativa general del estudiante, tanto en las destrezas orales como en las escritas.

2.1.2. ASPECTO CULTURAL

El aspecto cultural debe ocupar un sitio importante en la clase de LE dado que aprender un idioma también implica descubrir las costumbres de la sociedad que lo utiliza y su modo de concebir la realidad.

Ahora bien, la fraseología es uno de los componentes lingüísticos que puede estar más arraigado en la cultura ya que muchas expresiones suelen provenir de un fondo popular que se ha formado a lo largo de la historia de una comunidad de hablantes. Siendo idiomáticas, las expresiones pueden reflejar, a través de las imágenes que involucran, visiones del mundo o creencias que transmiten aspectos idiosincrásicos de todo un pueblo, de modo que, en ciertos casos, su significado resulta inteligible por un locutor sólo a partir del conocimiento y de la descodificación de toda esta carga cultural:

Elles représentent les signes d'une idiosyncrasie populaire qui contribue à l'identification d'un peuple ("Il tombe des cordes", en France, des piques en

Espagne, “llueve a chuzos”, des chiens et des chats en Angleterre, “it rains cats and dogs”). (González Rey, 1999: 251)

Aunque, como apuntaremos más adelante, no todas las EI contienen una carga cultural que sea propia de una sola comunidad lingüística, es preciso destacar la fuerza del vínculo que suele existir entre la fraseología y la cultura de la sociedad que la emplea. Por ejemplo para un aprendiz de español LE (E/LE), vemos la riqueza de conocimientos no sólo lingüísticos, sino también socioculturales que puede abarcar el descubrimiento de la etimología de expresiones como “*clavar banderillas a alguien*” o “*no hay moros en la costa*”.

Por lo tanto, la introducción de estas expresiones en el aula puede ser muy útil (Higueras, 1997; García Muruais, 1997; González Rey, 2007; etc.) para que el alumno se vaya familiarizando con los aspectos culturales más presentes en la LE:

Los modismos o expresiones idiomáticas, además de ser un punto de partida de posibles clases, traducen la cultura de un pueblo, pues su origen normalmente es popular y ancestral. Son, sin duda alguna, un tópico cultural y lingüístico nada despreciable en la enseñanza de segundas lenguas. (Mendonça de Lima, 1999: 309)

Así pues, por constituir en sí un anclaje importante en la cultura de la lengua estudiada, el aprendizaje del componente fraseológico debe ser fomentado en los programas de enseñanza.

2.1.3. ASPECTO METAFÓRICO-COGNITIVO

Tal como Lakoff y Johnson (1980) pusieron de relieve, el mecanismo metafórico organiza en gran parte nuestro sistema conceptual, lo cual se ve claramente reflejado en el vocabulario y las expresiones que utilizamos en nuestro lenguaje diario. Por tanto, un acercamiento a las metáforas más comunes de un idioma puede tener consecuencias muy positivas para el aprendizaje de este último (Low, 1988; Lazar, 1996; Deignan, Gabrys y Solska, 1997; etc.):

McLennan (1994) also advocates explicit classroom attention to metaphor, on the grounds that it is an integral part of language and so should not be ignored,

and that learning about common metaphorical patterns can simplify the acquisition of vocabulary and facilitate learning grammar; (Deignan, Gabrys y Solska, 1997: 353)

Ahora bien, a sabiendas de la utilidad de familiarizar a los alumnos con las numerosas metáforas que son de uso frecuente en la LE, podemos ver claramente la función que un estudio fraseológico puede tener en este ámbito.

Como expondremos más adelante, las EI presentan una doble dimensión significativa (literal y figurada) que se fundamenta principalmente en el mecanismo metafórico. Así, la introducción de estas expresiones en clase de LE puede permitir a los alumnos descubrir las imágenes más utilizadas en esta lengua y los valores metafóricos que se les debe atribuir. Por ejemplo, si los estudiantes han tenido la oportunidad de descodificar correctamente la imagen contenida en la EI española “*echar chispas*”, sabrán que el enfado se puede expresar mediante una imagen relacionada con el fuego; lo cual significa que podrán entender más fácilmente otras expresiones como “*echar rayos y centellas*” o “*echar chiribitas*” o incluso “*estar que arde*”. Por otra parte, el estudio fraseológico puede ser propicio para una comparación explícita con las imágenes utilizadas en la LM, lo cual suele fomentar el aprendizaje de las metáforas extranjeras:

(...) that students may find it easier to learn English metaphors if they are encouraged to think about metaphors in L1 and compare them to use in English. (Deignan, Gabrys y Solska, 1997: 358)

De hecho, gracias a este tipo de enfoque alrededor de las EI, el estudiante aprenderá, por un lado, a sacar provecho de los posibles paralelismos metafóricos que se dan entre las dos lenguas y, por otro, a fijarse más en las particularidades icónicas que la LE ofrece.

Además de favorecer la adquisición de un cierto conocimiento metafórico, el estudio de las EIE puede avivar también la implicación cognitiva del alumno en el aprendizaje:

Desde una perspectiva cognitiva, se debe tener en cuenta que la adquisición de expresiones convencionales no es un aprendizaje pasivo, sino un *proceso constructivo* que envuelve habilidades cognitivas. (García Muruais, 1997: 365)

Efectivamente, como iremos explicando, la fraseología de una lengua, con la operación de descodificación y análisis metafóricos que pone en juego, representa un terreno muy favorable para ayudar a los alumnos a activar estrategias cognitivas que les permitan no sólo vencer las dificultades de comprensión y de memorización que el lenguaje figurado suele implicar, sino también desarrollar un modo general de aprendizaje más eficiente.

2.1.4. ASPECTO PSICO-AFECTIVO

En el proceso de aprendizaje, el componente afectivo desempeña un papel tan importante como los factores cognitivos¹. Conscientes de ello, nos parece necesario recordar que la enseñanza del componente idiomático en el aula contribuye a la mejora de las capacidades comunicativas de nuestros estudiantes y, además, les ofrece la oportunidad de sentirse más seguros de sí mismos en sus interacciones verbales, por entablar una relación más “auténtica” con la LE (sobre todo, con sus registros orales y coloquiales), sus hablantes y la cultura que conlleva:

En effet, l'emploi correct de EF [*expressions figées*] requiert non seulement une connaissance partagée de la langue et de la culture, mais il contribue également à la création d'une certaine connivence entre locuteurs. (González Rey, 2007: 7)

Dicho de otra manera, un aprendiz, al manejar expresiones que forman parte del uso común de una sociedad lingüística, se sentirá más integrado en ella puesto que dispondrá de los medios discursivos convencionalmente aceptados y reconocidos por sus integrantes.

Además, por ser un fabuloso tesoro de la lengua, por su utilidad comunicativa, por la riqueza de su dimensión semántica y por la iconicidad que implica, la fraseología suele despertar la curiosidad y el interés de nuestros alumnos. Sobre este tema, los resultados de una investigación realizada con 60 aprendices estadounidenses de LE (Liontas, 2002) muestran sobradamente que la mayoría de los alumnos interrogados son conscientes de la importancia de estas expresiones y desean aprenderlas en clase:

¹ Para más detalles sobre el tema, aconsejamos por ejemplo la lectura del artículo de Elena de Prada (2000).

In sum, the findings from Q1 revealed a strong desire on the part of the participants to actively learn idioms in the foreign language classroom. Even more importantly, the majority of them (75%, or 45 participants) want idioms to become an integral part of their language and culture training, given the many benefits associated with learning and using idioms in the real world. (Liontas, 2002: 298)

Las EI representan, entonces, un elemento lingüístico cuyo aprendizaje suele ser altamente valorado por los estudiantes y cuya enseñanza, consecuentemente, puede contribuir a incrementar el nivel general de motivación en la clase de LE.

2.2. ¿A PARTIR DE QUÉ NIVEL DE APRENDIZAJE LAS EIE PUEDEN SER INTRODUCIDAS EN CLASE?

En este apartado, quisiéramos reflexionar sobre la introducción de la fraseología en las diferentes etapas del aprendizaje de una LE; esta cuestión es de gran relevancia puesto que se relaciona directamente con la elección del contenido de los programas de enseñanza de segundas lenguas.

Estos programas, por lo general, no dan al componente fraseológico la importancia que merece y, además, tampoco suelen incluirlo desde las primeras etapas del aprendizaje. Esta situación se ve reflejada en los resultados del cuestionario de Liontas (2002), propuesto a estudiantes que ya se encontraban en el tercer año de estudio de la LE:

Participants' dissatisfaction with the lack of attention paid to matters of idiomaticity in the foreign language classroom is further evident in the responses provided to Question 24 in Q1. (Liontas, 2002: 297)

Paralelamente, la gran mayoría de los libros de ejercicios y actividades enfocados especialmente en estas expresiones están dirigidos a estudiantes de nivel ya intermedio o, incluso, avanzado². Esta situación es un indicio de que, en el mundo de la enseñanza de

² Por ejemplo, en el caso de los libros de E/LE, refiérase a los ejercicios diseñados por Domínguez González, Morera Pérez y Ortega Ojeda (1988) o a las actividades de Pozo Díez (1998) o de Beltrán y Yáñez Tortosa (1996).

idiomas, el aprendizaje de las EI aún suele ser considerado como inadecuado para los niveles más básicos³.

En efecto, muchos son los especialistas en didáctica (Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992; Ruiz Gurillo, 1994, 2000 y 2001; García Muruais, 1997; Forment Fernández, 1997; Cornell, 1999; etc.) que invitan a trabajar estas expresiones solamente con grupos que ya han alcanzado un cierto dominio de la LE:

Parece posible, y en ocasiones incluso conveniente, evitar el enfrentamiento entre el aprendiz de español y las locuciones, modismos y frases hechas en los primeros pasos de la didáctica. (...) En primer lugar, la mayoría de las unidades fraseológicas vehicula significados que se pueden expresar a través de un sintagma no fijado de la lengua. En segundo lugar, en ocasiones estas locuciones presentan peculiaridades morfológicas y sintácticas que no harían más que dificultar la retención de los aspectos paradigmáticos del sistema lingüístico (...). (Forment Fernández, 1997: 339)

Para justificar esta posición, se suele resaltar la complejidad de la combinación de palabras que las EI ofrecen y la posibilidad de evitar su uso mediante la utilización del discurso libre. Sin embargo, debemos hacer hincapié en la gran diversidad de casos que la fraseología presenta. De hecho, no todas estas expresiones se componen de un sintagma literal difícil de aprender para un locutor no nativo y tampoco todas expresan un significado abstracto y complejo⁴: por ejemplo en castellano, vemos la sencillez formal y semántica de EI como “*echar un vistazo*”, “*tener huevos*”, “*echar una mano*”, etc. Por otra parte, como hemos comentado anteriormente, estas expresiones son muy útiles a nivel comunicativo puesto que suponen muy a menudo una economía discursiva por parte del locutor; por tanto, contrariamente a lo que se pudiera creer, su reemplazo por sintagmas libres no resultaría ser, en muchas ocasiones, la vía de expresión más sencilla para el aprendiz.

Es justamente esta potencia y utilidad comunicativas que otros especialistas destacan para defender esta vez la enseñanza de las UF desde los primeros niveles de aprendizaje (Sugano,

³ De hecho, como González Rey puso de relieve (2007: 24), el mismo *Marco común europeo de referencia para las lenguas* no coloca el estudio de estas expresiones en las etapas iniciales del aprendizaje de la LE, sino en las últimas.

⁴ Sobre el tema, véase Sugano (1981), Irujo (1986a/b), Cooper (1998), etc.

1981; Irujo, 1986a/b; Vázquez Fernández y Bueso Fernández, 1998; Penadés Martínez, 1999; González Rey, 2007; etc.):

Learning idioms is, or should be, an integral part of vocabulary learning in a second language. Therefore it should not be put off until students reach advanced levels. Even at the beginning levels, idioms can be added to the vocabulary being learned (...). (Irujo, 1986a: 240)

(...) contienen un alto grado de expresividad, de tal manera que muchas de ellas tienen en sí mismas y por sí solas una función comunicativa completa. De este modo cada vez que se haga la programación de contenidos gramaticales y funcionales semanal o mensual, por ejemplo, se debe reservar un espacio en la clase para introducir estas unidades tan presentes en el lenguaje diario. (Vázquez Fernández y Bueso Fernández, 1998: 731)

Efectivamente, la relevancia léxica de estas expresiones tal como su función comunicativa y su frecuente uso en las interacciones verbales diarias podrían en sí justificar su introducción en los niveles más básicos. No obstante, en relación con esta posición, se insiste también en la necesidad de operar una selección en el corpus fraseológico con el fin de diferenciar las EI según el grado de complejidad que pueden presentar para un alumno extranjero (Sugano, 1981; Cooper, 1998; Irujo, 1986a/b; González Rey, 2007; etc.). De hecho, las características léxicas y morfosintácticas que su combinación de palabras ofrece y los rasgos peculiares de su imagen (ya sea a nivel cultural, semántico, icónico o contrastivo) constituyen factores que, tal como explicaremos más adelante, pueden hacer variar de modo muy marcado el grado de dificultad de cada EIE.

Así pues, frente a las dificultades variables que el aprendizaje de estas expresiones suele conllevar, la solución no es necesariamente retrasar su enseñanza y proponerla únicamente a partir de niveles avanzados, sino, por el contrario, poder adaptarla al nivel de los alumnos. Como hemos visto, se trata de elegir las EIE cuyo grado de dificultad se adecúe mejor al nivel de cada clase. Pero, además, haría falta ajustar la metodología de enseñanza y las actividades de aprendizaje tanto a la competencia lingüística de los alumnos como a las peculiaridades de las expresiones que serán objeto de estudio.

2.3. HACIA UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA ADAPTADA AL CASO DE LAS EIE

Como hemos visto, son muchas las razones que justifican conceder más importancia a las EI, incluso desde las primeras etapas del aprendizaje de la LE. No obstante, lo dicho anteriormente no significa que se deban olvidar las dificultades que la adquisición de la fraseología suele implicar en el caso de locutores no nativos. Sobre este tema se debe precisar que los problemas que estas expresiones les suelen plantear no se pueden atribuir solamente a la especificidad de su naturaleza intrínseca. Efectivamente, el enfoque metodológico que se aplica para su enseñanza también desempeña un papel fundamental en la facilitación o no del proceso de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza impartida por los profesores de LE no parece ser siempre la más apropiada:

Another reason why second-language learners do not learn idioms is that we do not teach them very well. (Irujo, 1986a: 237)

Como profesores de E/LE, la experiencia nos demuestra que los estudiantes, en general, tienden a evitar su uso, porque se sienten inseguros o, quizá, porque no hemos sido capaces de enseñárselos [*los modismos*] adecuadamente. (Pinilla Gómez, 1998: 349)

En realidad, esta situación se debe en gran parte al escaso y generalmente inadecuado apoyo metodológico que muchos de los materiales de enseñanza de LE brindan a los docentes. De hecho, las tareas propuestas en los manuales de lengua (e incluso en muchos de los libros dedicados al aprendizaje fraseológico) suelen ser insuficientes para garantizar una memorización a largo plazo y un uso adecuado de estas expresiones. Apoyándonos no sólo en los resultados de varios estudios sobre el tema⁵, sino también en nuestra propia experiencia en el terreno de la enseñanza del FLE, esbozaremos aquí algunos fallos que son frecuentes en los libros dirigidos a extranjeros y que nos interesa particularmente realzar en el marco de este trabajo: en efecto, podemos decir que las tareas de aprendizaje fraseológico...

⁵ Véase, entre otros, los estudios que han tratado este tema a partir del análisis de materiales de LE: Sugano (1981), Ruiz Campillo y Roldán Vendrell (1993), Higuera (1997), Forment Fernández (1997), Penadés Martínez (1999), Ruiz Gurillo (2000) y González Rey (2007).

- son a menudo de elección múltiple, de rellena-huecos o de correspondencia, lo que no favorece particularmente la implicación cognitiva de los alumnos en el aprendizaje;
- se suelen centrar en la comprensión y memorización del SF, pero no tanto del sintagma fraseológico;
- no resaltan ni explotan metodológicamente la dimensión icónica de la EIE⁶;
- no permiten que los alumnos entiendan el nexo metafórico que une imagen literal e imagen figurada;
- no insisten en los paralelismos que pueden existir con la fraseología en la LM del alumno.

Por lo general, el problema reside en que estos libros de LE no suelen tener suficientemente en cuenta los rasgos propios (semánticos, icónicos, interlingüísticos, por ejemplo) de estas expresiones a la hora de diseñar actividades para su estudio, tal como ya han denunciado numerosos especialistas en didáctica de la fraseología:

(...) hay muy pocos instrumentos disponibles a la hora de abordar el tratamiento de estas unidades, y los que existen, pretendidos siempre más para el aprendizaje que para la enseñanza, se revelan poco útiles y carentes de sentido en el marco del aula, desde el momento en que su base metodológica no da cuenta cabal de la naturaleza y complejidad propias de estas ignoradas unidades léxicas (...). (Ruiz Campillo y Roldán Vendrell, 1993: 157).

Por lo tanto, vemos la utilidad de seguir reflexionando sobre la posibilidad de ofrecer a los profesores vías metodológicas especialmente adaptadas al caso peculiar de las EI y a su forma de aprendizaje por parte de personas no nativas⁷.

⁶ Sin embargo, como excepción, debemos citar la obra de Galisson (1984b) que, en el ámbito del FLE, sí propone varios ejercicios de aprendizaje fraseológico basados en la dimensión icónica de las expresiones.

⁷ Sobre este tema, recomendamos la lectura de un estudio anterior (Detry, 2008a), en el cual ofrecemos pistas metodológicas para intentar adaptar el modo de presentación y de tratamiento de las EI españolas al contexto particular de su enseñanza a aprendices extranjeros.

Pero para poder llevar a cabo esta reflexión que constituye el eje central de este trabajo, nos parece imprescindible conocer profundamente no sólo el objeto de estudio, sino también el modo de tratamiento cognitivo que los locutores le suelen aplicar. Por esta razón, antes de centrarnos en cuestiones puramente metodológicas, quisiéramos, en primer lugar, hacer hincapié en las características más relevantes que las diferentes teorías lingüísticas han atribuido a las EI y, en segundo lugar, acercarnos a los diversos modelos psicolingüísticos que hasta ahora han intentado explicar la manera con la que estas expresiones se procesan en la mente de los hablantes.

3. LAS UF: SUS CARACTERÍSTICAS

3.1. INTRODUCCIÓN

Aunque existen varios tipos de UF (llamados en español dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, modismos, giros, locuciones, proverbios, paremias⁸, etc.), no resulta siempre muy evidente distinguirlos y denominarlos correctamente. Estas dificultades no son sino el mero reflejo de las numerosas discrepancias que agitan el ámbito científico que se dedica al estudio de la Fraseología⁹:

Las dudas y las reservas que ya tenía al principio se acentúan en algunos aspectos, ya que, según las ideas lingüísticas tradicionales, entre “locución” y “modismo” pero sobre todo entre estos dos vocablos y “frase proverbial” y no digamos ya entre ellos y “refrán” parecen existir divergencias considerables (...). (Rodríguez Richart, 1996: 171)

Como podemos constatar, acotar los rasgos definitorios y los límites de cada una de las categorías fraseológicas sigue siendo una tarea laboriosa que da resultados poco homogéneos entre los lingüistas. De hecho, distintas tipologías existen, basadas en criterios formales o estructurales o bien en criterios semánticos¹⁰. Sin embargo, a pesar de esa gran diversidad de perspectivas, constatamos que, en la mayoría de los estudios llevados a cabo hasta ahora, los especialistas (entre ellos, Casares, 1969; Kunin, 1970; Zuluaga, 1980; Gross, 1996; Čermak, 1998; etc.) coinciden en atribuir a las UF una serie de rasgos comunes: se trata de una combinación de palabras que presenta en su aspecto formal un carácter estable o fijo; si dicha fijación atañe al plano semántico, se suele hablar de “idiomaticidad”.

Ahora bien, nuestro trabajo se centrará precisamente en aquellas UF que combinan los siguientes factores:

- No suelen constituir una oración completa, aunque sí pueden articularse alrededor de un núcleo verbal;

⁸ La separación entre fraseología y paremiología sigue siendo objeto de discrepancias entre los lingüistas. No entraremos aquí en este debate y, para simplificar, consideraremos las paremias como un tipo más de UF.

⁹ Fue Bally, en su *Précis de Stylistique* (1905), el que dio luz a este término. Hoy en día, este último se refiere tanto al conjunto de las UF como a la ciencia que las estudia.

¹⁰ Sobre el tema, refiérase al listado de autores y referencias establecido por Iñesta y Pamies (2002: 2).

- Ofrecen un cierto grado de fijación formal y un significado de tipo idiomático;
- Presentan una dimensión icónica destacable.

Las UF que cumplen con los criterios citados se suelen denominar en castellano “modismos” o “expresiones idiomáticas”. Personalmente, este último término nos parece el más adecuado: por un lado, da cuenta del carácter no literal de estas unidades y, por otro lado, se corresponde, en gran parte, con las denominaciones utilizadas en francés y en inglés (*expressions idiomatiques*¹¹ / *idioms*).

Tras esta aclaración general sobre lo que caracteriza a nuestro objeto de estudio y sobre la elección de su denominación, nos parece imprescindible explicar y matizar algunos conceptos relacionados con su definición: la fijación formal, la idiomaticidad y también la iconicidad.

3.2. SOBRE EL CONCEPTO DE “FIJACIÓN FORMAL”

En general, se considera que las EI se caracterizan por una cierta fijación en el plano formal. De hecho, se reconoce la existencia de restricciones que rigen tanto la combinatoria morfosintáctica del sintagma fraseológico como la selección de sus componentes, o sea, que no posibilitan la libre aplicación de procedimientos sintácticos y/o de formación de palabras. Para justificar e ilustrar este concepto de *fijación fraseológica*, los diferentes estudios lingüísticos (entre otros, Weinreich, 1966 y 1969; Chafe, 1968; Zuluaga, 1980; Gross, 1988 y 1996; etc.) se suelen apoyar en ejemplos que permiten mostrar diversos casos de rechazo de una alteración de la forma fraseológica (fenómeno también llamado *deficiencias transformacionales*¹²). En lengua inglesa, la expresión más utilizada por los lingüistas para ejemplificar este tipo de bloqueo a nivel sintáctico y léxico es seguramente “*to kick the bucket*” (Trad.lit.esp.: **“dar una patada al cubo”*) que significa *morir*:

Many linguists have also noted that the noncompositional nature of idioms

¹¹ Aunque en francés también se suelen denominar “*expressions figurées*” o “*expressions imagées*”.

¹² Como precisa Iñesta y Pamies (2002: 32-33), se trata de “*restricciones gramaticales adicionales que provocarían la pérdida del sentido idiomático*”.

explains why idioms tend to be limited in their syntactic and lexical productivity. For example, one cannot syntactically transform the phrase *John kicked the bucket* into a passive construction (i.e., **The bucket was kicked by John*) without disrupting its nonliteral meaning. Similarly, the noncompositionality of idioms also explains why idioms are lexically frozen (i.e., why one cannot change *kick the bucket* into *kick the pail* without disrupting its figurative meaning of 'to die'). (Gibbs, 1995: 98)

Basándonos en los estudios citados, nos gustaría ilustrar y detallar este fenómeno de bloqueo formal con ejemplos elegidos en lengua castellana y francesa¹³. Así pues, este principio de inalterabilidad de la forma fraseológica suele influir, entre otros, en los aspectos siguientes:

- La selección léxica: en las expresiones “ *echar flores* ” / “ *jeter des fleurs* ”, las palabras “ *flores / fleurs* ” no se pueden sustituir por otros términos, por muy semánticamente cercanos que sean, tal como se ve en las formas “ **echar rosas* ” / “ **jeter des roses* ”);
- El orden de las palabras: las expresiones “ *no tener ni pies ni cabeza* ” / “ *n’avoir ni queue ni tête* ” aceptan difícilmente la transformación “ **no tener ni cabeza ni pies* ” / “ **n’avoir ni tête ni queue* ”);
- El inventario de los elementos: se dice “ *remover cielo y tierra* ” / “ *remuer ciel et terre* ”, pero no “ **remover (el) cielo* ” / “ **remuer (le) ciel* ” ni “ **remover cielo y tierra juntos* ” / “ **remuer ciel et terre ensemble* ”);
- La selección de las categorías gramaticales: por ejemplo, en el caso del género y número, “ *despedirse a la francesa* ” / “ *filer à l’anglaise* ” no podrían transformarse en “ **despedirse al francés* ” / “ **filer à l’anglais* ”);
- La pronominalización: no se entienden las frases “ *¡Le has quitado uno de encima!* ” / “ **Tu lui en a enlevé une du pied!* ”; en cambio, sin el pronombre, se recupera el sentido idiomático convencional “ *¡Le has quitado un peso de encima!* ” / “ *Tu lui a enlevé une épine du pied!* ”);

¹³ Estudiosos españoles como por ejemplo Zuluaga (1980: 95-113) y Ruiz Gurillo (1997: 74-81) se interesaron de manera pormenorizada por los diversos aspectos discursivos afectados por esta rigidez. En el caso del francés, véase, entre otros, Gross (1996).

- La negación: resultaría extraño decir a alguien que puede hablar en voz alta porque **“No hay ropa tendida”* / **“Les murs n’ont pas d’oreilles”* (formas provenientes de las UF *“Hay ropa tendida”* y *“Les murs ont des oreilles”*).

Sin embargo, aunque tradicionalmente se suele atribuir al elemento fraseológico esta supuesta rigidez, debemos ser conscientes de su carácter no absoluto. De hecho, a pesar de las reglas que rigen la construcción de la combinatoria fraseológica, ésta no se encuentra encerrada necesariamente en un molde único y definitivo.

Efectivamente, el uso de estas expresiones en el discurso diario de los hablantes suscita la introducción y la aceptación de transformaciones formales. A partir de una expresión de partida, se van creando formas variantes que se pueden definir como *“variaciones de una unidad fraseológica, idénticas por la calidad y cantidad de los significados y por las funciones estilísticas y sintácticas, con un invariante léxico común, una composición léxica parcialmente diferente o un orden de palabras diferente”* (Kunin, 1970: 62). Más precisamente, las variantes reflejan operaciones que son generalmente de transformación léxica (*“echar una mano / un cable”*), morfológica (*“estar a / en la viva”*) o incluso ortográfica (*“arrancar el sollate / zoyate”*), siendo las primeras las más frecuentes (Tristá Pérez, 1998: 304). Además de aceptar este tipo de modificaciones, ciertas UF pueden resultar bastante flexibles en su estructura sintáctica y aceptar diferentes tipos de cambios discursivos (Zuluaga, 1980) como, por ejemplo, la alteración del orden de las palabras o la inclusión de elementos que no pertenecen al sintagma fraseológico (por ejemplo, *“Estaba a dos velas”* / *“Estaba, según el, a dos velas”* y *“Lo mandé a freír espárragos”* / *“A freír espárragos lo mandé”*¹⁴).

La frecuencia de esta posible flexibilidad de la forma fraseológica obliga, entonces, a verla como un fenómeno bastante generalizado en el empleo de las EI, como reconocen algunos lingüistas:

Ainsi, dans la suite *rater le coche*, on peut remplacer le verbe *rater* par *louper* ou *manquer*: *louper le coche*, *manquer le coche*. (...) Les variantes sont plus

¹⁴ Ejemplos encontrados en Penadés Martínez (1999: 16).

fréquentes que le figement total (...). (Gross, 1996: 16)

Asimismo, Zuluaga (1980: 104) admite el carácter relativo de esta rigidez formal, reconociendo la existencia de diferentes *grados de fijación* fraseológica. Sobre este tema, Belinchón (1999: 362) concluye que, referente a los modismos, “*resultaría menos adecuado tratar de categorizar esta clase de expresiones como rígidas vs. productivas, que establecer un continuo de flexibilidad sintáctica*”¹⁵.

En definitiva, podemos afirmar que muchas UF, y en particular numerosas EI, presentan variaciones en cuanto a su grado de fijación formal, o sea, respecto a la cantidad y al tipo de transformaciones léxicas y sintácticas que se les puede aplicar sin que cambie su sentido figurado (SF)¹⁶.

3.3. SOBRE EL CONCEPTO DE “FIJACIÓN SEMÁNTICA” O “IDIOMATICIDAD”

Ahora bien, si ciertas UF se caracterizan sólo por una relativa rigidez desde un punto de vista formal (como es el caso de las así llamadas *colocaciones*¹⁷: por ejemplo, en francés y en español, “*rendre un service*” / “*hacer un favor*”), muchas otras (por ejemplo, *las EI* y *las paremias*) presentan, además, una cierta fijación en el plano semántico. En este caso, se suele hablar de “idiomaticidad” de la forma fraseológica.

Numerosas son las definiciones que se han dado a dicho concepto¹⁸. En general, en la tradición lingüística, se considera que se trata de un rasgo semántico propio de ciertas construcciones fijas, cuyo sentido no puede ser establecido a partir del significado de sus elementos componentes ni del de su combinación (Zuluaga, 1980: 122). Esta perspectiva, que se basa en la “no composicionalidad” o “no deductibilidad” de la forma fraseológica - es

¹⁵ Los resultados de diversos estudios empíricos (por ejemplo, Gibbs y Gonzales, 1985; Gibbs y Nayak, 1989) respaldan esta posición.

¹⁶ Sobre las restricciones y la flexibilidad de la forma fraseológica, recomendamos particularmente la obra de Zuluaga (1980: 95-113) y los trabajos de García-Page (1996 y 1998).

¹⁷ “*Las colocaciones no son idiomáticas ya que su sentido global se infiere de la suma de los significados rectos de sus componentes.*” (González Rey, 1998: 70).

¹⁸ Sobre el concepto de idiomaticidad, refiérase a las definiciones y referencias proporcionadas en Makkai (1972: 26) y Čermák (1998:15).

decir, los elementos constitutivos de la expresión pierden su identidad y autonomía semántica propia al formar una unidad idiomática - es más bien *tradicional*¹⁹ (*the traditional approach*, como la denominan por ejemplo Keysar y Bly, 1995 o Kövecses y Szabó, 1996) y fue defendida por numerosos lingüistas (entre otros, Chomsky, 1981 y 1995; Cruse, 1986; Jackendoff, 1997) y por el modelo de Gramática Funcional de Dik (1988)²⁰.

Pero, el mayor problema con esta posición tradicional es que se basa en ejemplos cuidadosamente elegidos (recordemos la masiva referencia a la EI inglesa “*to kick the bucket*”) para cumplir con los criterios enunciados que, en realidad, no son representativos del conjunto de las expresiones:

One major difficulty with this analysis is that scholars tend to draw false generalizations from an analysis of a single example (e.g., *kick the bucket*) or from just a few idiomatic phrases. Even though *kick the bucket* nicely illustrates some of the traditional claims about idioms, it's not particularly representative of the many kinds of idioms in American English. (Gibbs, 1995: 99)

Así pues, la confirmación de la existencia de otros tipos de EI que no se ajustan a esta pretendida “no composicionalidad”, junto con la constatación de una cierta flexibilidad sintáctica y/o léxica de muchas de estas expresiones (ver nuestro apartado anterior), llevaron a considerar la posible *no arbitrariedad* de su SF y su carácter *analizable*²¹.

De hecho, si la idiomatidad implica, sin lugar a dudas, un proceso de *transposición semántica* (puesto que el SF de la expresión no corresponde *exactamente* al sentido literal que conlleva la combinación de sus elementos constitutivos), eso no significa que se deba descartar la posibilidad de un cierto grado de conexión entre el sintagma literal y su interpretación figurada. Efectivamente, hoy en día, muchas son las teorías lingüísticas y/o

¹⁹ Ya A. Healey, a finales de los años 60, daba una definición similar de la EI: “*any group of words whose meaning cannot be deduced from the meaning of the individual words*” (citado en Monroy Casas y Hernández Campoy, 1995: 44).

²⁰ Para una revisión sobre el tema, véase Díez Arroyo (2000: 33-35).

²¹ En general, esta posible analizabilidad de las EI suele ir de la mano con una cierta flexibilidad estructural (Gibbs, 1995: 100).

psicolingüísticas²² que destacan, ante todo, la posible *analizabilidad* y *transparencia* semánticas de la mayoría de estas expresiones, poniendo de relieve el lazo *no arbitrario* que puede existir entre lo idiomático y lo literal.

Por un lado, suele ocurrir que algunos componentes fraseológicos conserven su significado literal extrafraseológico dentro de la UF y que este significado sea un factor importante para la derivación del significado idiomático; es lo que se suele llamar fenómeno de “composicionalidad o analizabilidad semántica”. Referente a este aspecto, si comparamos, por ejemplo, las expresiones francesas “*ne pas avoir les yeux dans sa poche*” (Trad.lit.esp.: **“no tener los ojos en su bolsillo”*) y “*ne pas avoir froid aux yeux*” (Trad.lit.esp.: **“no tener frío en los ojos”*), veremos que presentan grandes diferencias. En la primera, la palabra “*yeux*” guarda su sentido recto ya que se relaciona directamente con el campo semántico denotado por el SF (en este caso, *la vista*); en cambio, en la segunda expresión, ni el significado literal de esta misma palabra ni el de cualquier otro componente orientan hacia la interpretación figurada (vinculada esta vez a *la intrepidez*).

Por otro lado, además de esta posible *analizabilidad semántica*, se ha comprobado también que el significado literal de toda la estructura fraseológica suele orientar su comprensión idiomática a través de la construcción de una imagen que sirve de base a un proceso cognitivo de interpretación metafórica²³. En el caso del primer ejemplo que acabamos de citar, vemos claramente cómo el significado de cada elemento fraseológico participa en la creación de la IL (el hecho de *no tener los ojos metidos en el bolsillo*) y cómo ésta permite activar un mecanismo inferencial que se basa en la descodificación metafórica (si los ojos no se encuentran en el bolsillo pueden cumplir con su función de ver todo con total libertad, hasta llegar a una actitud de *curiosidad indiscreta*). Asimismo, se puede decir que el sintagma fijo está en parte *motivado* puesto que entre su significado literal global y su SF existe una cierta conexión o *transparencia semántica*. Al contrario, nuestro segundo ejemplo representa una expresión poco motivada: esta característica se debe a su imagen (literalmente, *no sentir*

²² Podemos citar, entre otros, los estudios fraseológicos de González Rey (1995), Martínez Marín (1996), Corpas Pastor (1996) y los estudios, de ámbito más psicolingüístico, de Gibbs y Nayak (1989), Gibbs (1992, 1993 y 1994), Cacciari (1993) y Belinchón (1999).

²³ Para mayor precisión sobre los conceptos de composicionalidad y de transparencia semánticas, refiérase al estudio de Belinchón (1999: 361- 362). También, en relación con el papel de la metáfora en las EI, aconsejamos la lectura del trabajo de González Rey (1995).

frío en los ojos) que, por no orientar hacia el sentido idiomático, puede ser calificada de bastante *opaca*.

Así pues, con el reconocimiento del carácter *analizable* y *transparente* de ciertas expresiones, se resalta la relación *no arbitraria* que puede existir entre sintagma fraseológico e interpretación figurada. En efecto, en el plano semántico (tal como en el formal), las EI no se caracterizan necesariamente por una fijación absoluta dado que, muchas veces, el SF puede ser inferido, al menos parcialmente, a partir del análisis de las piezas léxicas que lo fundamentan. Ello ha obligado a muchos lingüistas a matizar la tradicional asociación que se había hecho entre no deductibilidad e idiomática, tal como el discurso de Cacciari (1993) recuerda:

Furthermore, idioms are at the same time holistic and analyzable (Coulmas, 1981): They are composed of freely occurring units whose global meaning cannot be reduced simply to the meanings of these units. But at the same time, for most idioms, people have strong intuitions as to the relationship between the meaning of the constituent words and the idiomatic referent (Nayak y Gibbs, 1990). (Cacciari, 1993: 27).

Con esta posible motivación fraseológica, se valora entonces el papel que, en la construcción del SF, desempeñan no sólo los elementos constitutivos de la combinación fraseológica, sino también la imagen que forman. De hecho, el análisis de esta última puede ayudar al locutor a comprender los valores metafóricos que cimientan la interpretación idiomática.

Por tanto, vemos la gran limitación que puede tener un estudio de la fraseología que se circunscribe únicamente a los aspectos formales y semánticos de las expresiones. Por esta razón, en nuestro intento de acercamiento a las EI, debemos insistir en la necesidad de tener en cuenta la riqueza de su dimensión icónica.

3.4. SOBRE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA

3.4.1. SUS VALORES PRAGMÁTICOS

Hemos puesto de relieve la importancia de la IL que los componentes fraseológicos pueden formar y los valores metafóricos que implica. Pero debemos recordar que no todas las UF son idiomáticas. Por esta razón, como hemos visto, se deben diferenciar las expresiones meramente fijas (por ejemplo, las *colocaciones*) de las EI y de las *paremias*²⁴. De hecho, estos dos últimos tipos de UF “*configuran una imagen cuyo valor literal sirve de soporte a la interpretación conceptual de las mismas.*” (González Rey, 1998: 71).

Así, las EI como las *paremias* se caracterizan por la relevancia de su iconicidad. No obstante, este aspecto se manifiesta de modo diferente en ambos tipos de UF:

(...) en las EI la imagen es virtual por el hecho de indicar la expresión una acción hipotética. En lo que concierne [a] las *paremias*, la imagen es real, conforme a la veracidad del enunciado, enfocando ya no la acción sino el estado o resultado de la misma. (González Rey, 1998: 70)

Como explica González Rey, las imágenes que las EI abarcan no tienen el mismo valor pragmático²⁵ que las de las *paremias*. Con el uso de las EI - por ejemplo en castellano y en francés, “*construir castillos en el aire*” / “*bâtir des châteaux en Espagne*” (Trad.lit.esp.: **“edificar castillos en España”*”) - se pretende convencer al interlocutor mediante el empleo de imágenes que suelen ser impactantes (aunque no siempre) por la distorsión de la realidad que suponen. La acción que implican es virtual ya que no se espera que el interlocutor la efectúe – en muchos casos, su realización sería, en efecto, imposible - sino que la entienda como una metáfora gráfica activa que orienta la interpretación del sentido idiomático. En cambio, la fuerza argumentativa de la *paremia* (por ejemplo, en castellano, “*A caballo regalado, no le mire el colmillo*”) se fundamenta en una imagen que expresa una verdad ya

²⁴ Término genérico para los refranes y las frases proverbiales: por ejemplo, en francés “*Qui va à la chasse, perd sa place*” o en castellano “*Quien va a Sevilla, pierde su silla*”.

²⁵ Estudiosos como Zuluaga (1980) o Strässler (1982), pioneros en investigar el tema en los años 80, contribuyeron a extender esta perspectiva al destacar la especial carga expresiva de la fraseología y al lograr explicar la complejidad de su dimensión significativa en el discurso. A partir de ahí, se han multiplicado los trabajos que toman como base fundamental el aspecto pragmático de las EI (por ejemplo, Lattey, 1986; González Rey, 1999; etc.).

conocida y corroborada (aunque estereotipada), proveniente de una experiencia real. Su literalidad, mediante la fuerte lección moral que conlleva, sirve de soporte a la activación de un SF que se adecúa a la situación en la que se emplea.

Como vemos entonces, no todas las UF presentan una iconicidad y no todas las imágenes fraseológicas están moldeadas según el mismo esquema pragmático.

3.4.2. SUS VALORES METAFÓRICOS

En general, la tradición lingüística no suele otorgar mucho interés al aspecto icónico de las EI y a sus valores metafóricos (la existencia de éstos fue incluso puesta en duda). Por ejemplo, Casares (1969: 210) muestra su reserva a la hora de reconocer este aspecto: *“También se ha señalado como cualidad esencial del modismo que éste tenga un valor metafórico (...). Aquí parece dibujarse, en efecto, un criterio diferenciante; pero vistas las cosas más despacio no podemos tomar ese criterio como norma”*. En cambio, otros autores (como Cruse, 1986: 37) afirman que las EI simplemente no pueden ser metafóricas puesto que, en vez de activar asociaciones e interpretaciones creativas, los componentes de estas expresiones estarían vacíos de contenido o no intervendrían en el proceso de derivación del SF. Otra posición también muy frecuente entre los lingüistas (como Coulmas, 1981) es la que considera las EI como “metáforas cristalizadas o muertas” (*frozen / dead metaphors*) que, como precisa Belinchón (1999: 360), *“expresan hábitos y costumbres muy locales y arraigadas, en las que el paso del tiempo ha diluido la relación original del significado literal con el figurado”*. Lo expuesto anteriormente nos permite entender mejor por qué la tendencia a no reconocer y/o valorar lo suficiente el aspecto metafórico se ha generalizado entre la mayoría de los estudios fraseológicos que adoptan el punto de vista *no composicional*.

En cambio, para otros lingüistas (Gross, 1982; Greciano, 1983; Lafleur, 1991; González Rey, 1995; etc.) el valor metafórico de las EI constituye un rasgo muy importante de su definición:

Ce qui contribue à la complexité sémantique des EI, c'est son expression imagée qui, dans certains contextes, se dégage tout particulièrement. Il s'agit

de ces occurrences que la stylistique reconnaît comme figures et dans lesquelles on perçoit des valeurs métaphoriques. (Greciano, 1983: 25)

Esta posición ha sido también defendida por muchos psicolingüistas que, al considerar la posible *analizabilidad* de las EI, han empezado a investigar la influencia que el proceso metafórico puede tener en la motivación semántica de estas expresiones (por ejemplo, Gibbs y O'Brien, 1990; Gibbs, 1992; Gibbs, 1995; etc.).

Además de los trabajos empíricos citados (de base semántico-cognitiva), el reconocimiento del carácter metafórico de las EI ha sido objeto de reflexiones más teóricas, como las de González Rey (1995 y 1999). Esta autora establece dos tipos de imágenes fraseológicas donde el mecanismo metafórico intervendría en un nivel diferente:

- (A) Las que ofrecen una *compatibilidad semántica* entre sus elementos constitutivos: la metáfora actúa a nivel de todo el sintagma fraseológico (por ejemplo, “*echar leña al fuego*”, “*romper el hielo*”, etc.);
- (B) Las que presentan una *incompatibilidad semántica* entre sus componentes: la metáfora se encuentra centrada en un elemento de la combinación fraseológica (por ejemplo, “*no pegar ojo*”, “*quemarse las pestañas*” o “*hacer la vista gorda*”).

Con las EI del primer tipo (A), se podría aceptar una doble interpretación: literal o figurada²⁶. La ambigüedad de interpretación que puede surgir se deberá resolver gracias a un proceso de interpretación metafórica basado, en gran parte, en la incompatibilidad del sentido literal de la imagen formada con el contexto de empleo. En cambio, con la segunda clase de expresiones (B), el desajuste semántico que existe entre los componentes no permite la interpretación literal. Las expresiones forman, entonces, una imagen original e impactante cuya comprensión idiomática pasará por una operación de reajuste del significado recto de la palabra metafórica, o sea, de restablecimiento de la compatibilidad semántica de esta palabra con el resto de los componentes fraseológicos.

²⁶ Sin embargo, existen también casos en que la forma literal de la expresión ya no se podría emplear en la actualidad: se trata de una *combinación libre arcaica*, como, por ejemplo en castellano, “*poner en la picota*”, y en francés “*baisser pavillon*” (González Rey, 1995: 164 y 1998: 62).

Así pues, los estudios de González Rey, como los de base semántico-cognitiva anteriormente citados, rechazan la perspectiva tradicional e insisten en la importancia que se debe conceder a la IL de las expresiones y a la motivación semántica que sus valores metafóricos aún pueden reflejar.

3.5. BREVE SÍNTESIS SOBRE LAS EI

Compuestas, como el resto de las UF, por una *combinación de palabras*, las EI no suelen constituir una oración cabal y su sintagma se caracteriza por una cierta *rigidez formal* en comparación con otros tipos de enunciados, lo cual no significa, como hemos visto, que no se le pueda aplicar determinadas transformaciones léxicas y sintácticas; de ahí que se deba considerar este principio de inalterabilidad que se les suele atribuir como relativo, y reconocer la existencia de diferentes grados en esta supuesta fijación fraseológica.

En cuanto a la carga idiomática de estas UF, proviene de la obligación de rechazar el sentido meramente literal de esta imagen para aplicarle una operación de transposición semántica. Eso no quiere decir que no exista una cierta conexión semántica (*motivación*) entre el sintagma literal que forma esta imagen y su interpretación figurada. Efectivamente, se debe tener en cuenta la posibilidad de una *analizabilidad y transparencia* semánticas de la EI puesto que, en numerosos casos, el SF es predecible, o sea, que puede ser derivado, al menos parcialmente, a partir del análisis de los componentes fraseológicos y de la imagen que forman.

En lo que se refiere a la dimensión icónica, hemos visto que las EI suelen formar una imagen de carácter virtual y, frecuentemente, impactante que sirve para reforzar su función ilocutiva (que es, recordemos, sorprender al interlocutor para convencerlo mejor). También, hemos insistido en sus valores metafóricos cuya descodificación no es necesariamente un proceso *bloqueado o congelado (frozen metaphors)* para el locutor actual. De hecho, puede orientarlo en la construcción y derivación del SF y, así, ayudarlo a percibir la motivación que une la IL con su interpretación idiomática. Tal descodificación puede ser especialmente activada tras la constatación de una incompatibilidad semántica o bien entre la imagen

constituida y su contexto de empleo, o bien dentro de la combinación formada por los diferentes componentes fraseológicos.

De todo lo dicho anteriormente, podemos destacar la complejidad formal y semántica que caracteriza a las EI y que participa en la creación de su dimensión icónica. En este estudio, nos centraremos precisamente en esta iconicidad, analizando la importancia que la IL puede tener en el proceso de comprensión y memorización de una nueva expresión. Por lo tanto, tras haber revisado las diferentes perspectivas teóricas aplicadas al concepto de EI, propondremos a continuación un acercamiento, de tipo psicolingüístico, al modo de procesamiento de estas expresiones.

4. LAS EI: MODO DE PROCESAMIENTO COGNITIVO

We may not be able to predict exactly what an idiom means through an analysis of the meanings of its individual words, but we can do more than throw our hands up and simply assert that the meanings of idioms are arbitrary and noncompositional.

Gibbs
(1995: 100)

4.1. TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS APLICADAS A LA LM

La mayoría de los estudios psicolingüísticos que se centraron en el procesamiento fraseológico se llevaron a cabo mediante la realización de diversos experimentos con hablantes nativos (principalmente, de inglés). Por esta razón, muchos de los modelos que proponen se aplican únicamente a la comprensión idiomática que se activa después del almacenamiento de las expresiones en la memoria. Sin embargo, aunque no suelen tratar el acceso inicial al SF de las EI, sus resultados representan un punto de partida teórico importante para investigaciones similares en el campo de la didáctica de segundas lenguas.

Las diferentes teorías psicolingüísticas que existen sobre el proceso de comprensión de las EI se podrían clasificar en dos grandes grupos: las *hipótesis léxicas* y las *hipótesis composicionales*. No daremos aquí el detalle de los experimentos que se realizaron²⁷, pero sí las conclusiones que permitieron sacar sobre los modos cognitivos de comprensión fraseológica en el caso de la LM.

4.1.1. LAS HIPÓTESIS LÉXICAS

La cuestión principal que estos modelos plantean es la siguiente: si durante la comprensión de una EI, los hablantes recuperan de la memoria el sentido literal o el figurado y, en el caso de que los dos se recuperen, en qué orden tiene lugar el acceso a estos

²⁷ Para más detalles sobre estos experimentos, véase los estudios de Belinchón (1999), Denhière y Verstiggel (1997), Abel (2003) y Cooper (1999).

significados. Quisiéramos resumir brevemente los tres modelos que pertenecen a esta ‘primera generación’ de hipótesis sobre procesamiento fraseológico:

- 1) El primer modelo (“*idiom-list hypothesis*”) fue propuesto por, entre otros, Bobrow y Bell (1973) y defiende la posición según la cual las EI son unidades complejas que se almacenan en un lexicón mental específicamente idiomático (una especie de *listado fraseológico* diferente de la memoria léxica habitual). Según esta teoría, en una primera fase, el locutor interpreta literalmente las EI; en una segunda etapa, tras haberse dado cuenta de que esta interpretación no cuadra con el contexto que incluye la expresión, intentaría encontrar su sentido figurativo utilizando para ello su listado fraseológico.
- 2) La segunda teoría (Swinney y Cutler, 1979), llamada de la *representación léxica* (“*lexical representation hypothesis*”), rechaza la opción de este supuesto listado específico y parte de la idea siguiente: las EI son como palabras largas que se encuentran en el lexicón mental general (o sea, al lado de todos los otros vocablos). Según esta perspectiva, el hablante nativo, al estar confrontado con una secuencia fraseológica, procesaría de manera *simultánea* el sentido literal y el figurado. No obstante, puesto que las EI se encontrarían almacenadas en la memoria como si fueran simples palabras, el sujeto accedería al significado idiomático de manera más directa y rápida que al literal ya que este último supone una operación de análisis o composición de las piezas léxicas.
- 3) La tercera hipótesis (Gibbs, 1980 y 1984; Schweigert, 1986), llamada de *acceso directo* (“*direct access hypothesis*”) es una extensión, aunque más radical, de la hipótesis anterior. Se considera que las EI se entienden directamente, sin que sea necesaria la construcción previa de la interpretación literal. Así, según Gibbs (1980), el carácter convencional de la EI facilitaría su comprensión sin necesidad para los locutores nativos de pasar primero por la derivación del sentido literal.

Vemos que los dos primeros modelos consideran que existen dos tipos de tratamiento de las EI: uno literal y otro figurado. Sin embargo, en ambos casos, el tratamiento figurado no se define como composicional dado que no se le atribuye una relación con los significados de

los componentes fraseológicos. La diferencia entre estos dos modelos reside, entonces, en el orden de realización de estos tratamientos. La hipótesis del listado fraseológico aboga por un procesamiento previo del sentido literal, mientras que la de la representación léxica sostiene más bien la activación simultánea de las dos interpretaciones. En cambio, el tercer modelo aboga por un acceso directo al SF, sobre todo en caso de EI más convencionales.

Pero lo que nos interesa resaltar sobre todo es que estos modelos conciben las EI como unidades que se almacenan en la memoria léxica y a las cuales el locutor tendría acceso sin necesidad de *construir* o *calcular* su significado. Podemos ver aquí que esta perspectiva sigue la misma línea teórica que la visión *tradicional* que, recordemos, considera el SF como arbitrario, o sea, no motivado por el significado de los componentes fraseológicos y de la IL que constituyen.

4.1.2. LOS MODELOS COMPOSICIONALES

Frente a las hipótesis léxicas, algunos investigadores empezaron a defender hipótesis basadas en el carácter *analizable* de la estructura fraseológica ("*composition model*"). Los numerosos experimentos que se llevaron a cabo (sobre todo, a partir de los años 90) para sustentar este nuevo enfoque lograron demostrar que los hablantes, en ausencia de claves contextuales y con expresiones poco familiares, se basarían en el análisis lingüístico del sintagma fraseológico a la hora de reconocer una EI y acceder a su SF (Gibbs y Gonzales, 1985; Mc Glone, Glucksberg y Cacciari, 1994; Tabossi y Zardon, 1995; etc.). Aunque el locutor pueda tener acceso al significado idiomático sin haber completado todo este proceso analítico²⁸, algunos estudios mostraron la persistencia de este último, incluso después del reconocimiento del SF (Peterson y Burgess, 1993; Flores d'Arcais, 1993).

Así pues, estos resultados realzan la importancia que se debe atribuir al sintagma literal, al demostrar el papel destacable que desempeña en el procesamiento idiomático. Lo cual

²⁸ El *modelo configuracional* de Cacciari y Tabossi (1988) defiende la existencia de un "punto de reconocimiento de la configuración": éste sería "el punto de la secuencia después del cual existe una probabilidad alta de que el fragmento sea interpretado figurativamente aunque admita también una interpretación literal." (Belinchón, 1999: 367).

implica que algunas de las características de la combinación literal puedan tener una influencia directa en la operación de recuperación del SF:

During processing people try to analyze an idiomatic expression compositionally, much like they analyze a literal expression. They try to assign independent idiomatic meanings to the individual parts of the idiom, which then can be combined to form the overall figurative interpretation of the phrase. This assumption implies that access of the meaning of an idiom is dependent on the extent to which an idiom can be compositionally analyzed. (Van de Voort y Vonk, 1995: 284)

Como estos autores comentan, el grado de *analizabilidad* de las EI constituye un factor relevante: efectivamente, entre más composicional sea el sintagma fraseológico, más su análisis lingüístico ayudará al locutor a procesar y recuperar su SF²⁹.

Vemos entonces que este enfoque psicolingüístico se diferencia de la teoría lingüística tradicional ya que, al demostrar la necesidad de analizar el sintagma literal (aunque parcialmente) para acceder al SF, pone de manifiesto el vínculo estrecho que une estos dos aspectos fraseológicos. Esta perspectiva también llevó a reconocer la importancia que adquieren tanto la iconicidad que fundamenta este sintagma como el carácter aún *vivo* del mecanismo metafórico que puede activar en la mente del locutor, tal como explicaremos a continuación.

4.1.3. MODELO COMPOSICIONAL Y COMPRESIÓN METAFÓRICA DE LAS EI

En la investigación que apoya el modelo de tipo composicional, numerosos estudiosos se interesaron por la dimensión icónica de las expresiones y por su relación con el procesamiento fraseológico.

²⁹ Como comenta Abel (2003: 335), numerosos estudios psicolingüísticos de los años 80 demostraron que las EI con un alto grado de analizabilidad son sintácticamente más productivas y léxicamente más flexibles, y se procesan de modo más rápido que las EI menos composicionales (véase, por ejemplo, la hipótesis decomposicional defendida por Gibbs y Nayak [1989] y por Gibbs, Nayak y Cutting [1989]). Los resultados más recientes de Titone y Connine (1999: 1668) sobre tiempo de procesamiento también apoyan esta posición.

Es el estudio de Lakoff y Johnson (1980) el que llevó a considerar las EI no desde un punto de vista estrictamente lingüístico sino en términos conceptuales. Según estos autores, los esquemas mentales organizan el conocimiento y permiten conceptualizar la experiencia con el mundo. En general, dan lugar a la formación de numerosas imágenes que, por su carácter universal, demuestran una cierta “*sistematicidad de los conceptos metafóricos*” que alimentan las diversas lenguas (Lakoff y Johnson, 1991: 43), tal como pone de relieve el siguiente ejemplo:

When we think that the idiom *Let off steam* [deshogarse] is analyzable, we are finding some relationship between the components *let off* and *steam* with their figurative referents “release” and “anger”. There is some relationship between the noun *steam* and the concept of anger, because anger is metaphorically understood in terms of heat and internal pressure. (Lakoff y Johnson, 1980, citado en Marín Rubiales, 1999: 325)

Como complemento al discurso anterior, podríamos buscar, además, otros ejemplos de expresiones construidas alrededor de la imagen del “calor”: en francés, español e inglés³⁰, encontramos no sólo las que expresan el *enfado* (“*jeter feu et flammes*”; “ *echar chispas*”; “*to breathe fire*”; etc.), sino también las que están relacionadas con el *amor* (“*avoir un coup de foudre*”; “*mi corazón arde por ti*”; “*the fire between them went out*”; etc.) o con el entusiasmo (“*être tout feu, tout flamme*”; “*arder en deseos de...*”; “*fan the flames*”; etc.). Como vemos, no son pocas las EI que contienen metáforas conceptuales de tipo universal.

Esta perspectiva de base semántico-cognitiva ha servido de referencia a muchos estudiosos (Lakoff, 1987; Kövecses, 1990; Gibbs et al, 1997; etc.) a la hora de explicar el origen del carácter *motivado* que los locutores pueden percibir frente a numerosas EI:

The meanings of an idiom’s components (...) contribute significantly to idiom meanings. But lexical meanings do not by themselves capture the complex inferences associated with idiomatic meanings; this is one reason why conceptual metaphors are an essential part of a theory of idiomaticity. Such a theory can certainly provide some motivated reasons that link idioms to their figurative interpretations. (Gibbs, 1995: 113)

³⁰ Ejemplos en inglés provenientes de Kövecses y Szabó (1996: 331-332).

De hecho, rechazando la perspectiva tradicional, según la cual el SF de una EI emanaría de circunstancias históricas que, con el paso del tiempo, se han vuelto opacas para los hablantes, se empezó a relacionar esta motivación con el sistema conceptual de los locutores y a investigar sobre sus implicaciones y/o relaciones con el procesamiento de las expresiones.

Por un lado, algunos experimentos se centraron en la cuestión del momento en que el hablante tendría acceso a estas metáforas conceptuales (por ejemplo, los de Gibbs et al., 1997). No obstante, tal como Glucksberg, Brown y McGlone (1993) realizaron, no se ha podido comprobar que la activación de estas metáforas fuera una condición cognitiva para el procesamiento en tiempo real de las expresiones. Por otro lado, se intentó también averiguar acerca del tipo de imagen que la EI activa en la mente de los hablantes y sobre su supuesta relación con las metáforas conceptuales. Si algunos estudiosos (entre otros, Gibbs y O'Brien, 1990; Gibbs, 1992; etc.) confirmaron la existencia de una conexión con ciertas metáforas evocadas por Lakoff, investigaciones posteriores, como por ejemplo la de Cacciari y Glucksberg (1995), respaldaron otra perspectiva: la imagen mental que el hablante suele crear a partir de una EI no reflejaría el SF (ni, consecuentemente, la metáfora conceptual que lo cimienta), sino más bien la acción concreta y la situación denotada por la combinación fraseológica (es decir, la dimensión literal de la expresión).

De lo dicho en este apartado, nos interesa sobre todo resaltar el gran papel que se otorga en estos estudios ya no sólo a la *composicionalidad lingüística* de la combinación fraseológica, sino también a los *valores icónicos* e incluso *metafóricos* que conlleva. En efecto, más allá de las divergencias que presentan, estas investigaciones ponen de manifiesto dos aspectos que nos parecen fundamentales: la posibilidad para el locutor de activar una información de tipo conceptual durante el procesamiento fraseológico y la tendencia a crear una imagen mental de la expresión.

4.2. EN RELACIÓN CON LOS HABLANTES NO NATIVOS

Tal como demostraron los modelos composicionales, la familiaridad con las expresiones influye en su modo de procesamiento: cuanto más familiar el hablante perciba una EI, más rápidamente accederá a su SF, al apoyarse menos en el análisis lingüístico de su sintagma literal³¹.

Ahora bien, los locutores de una LE no suelen tener ni el mismo grado de familiaridad con la fraseología de este idioma ni la misma competencia lingüística que los hablantes nativos; de ahí que se puedan encontrar muy a menudo con expresiones que les resulten totalmente desconocidas y, por lo tanto, necesiten más tiempo para reflexionar sobre las posibilidades semánticas que se podrían atribuir a cada una de ellas:

(...) the thought processes of the L2 learner are not instantaneous in recognizing an idiom, but are slower, more deliberate, and therefore more tractable than those of the native speaker (...). (Cooper, 1999: 254)

Non-native speakers are actually better able to analyse idiomatic chunks than native speakers. (Lennon, 1998: 20-21)

Este tiempo de reflexión refleja, al menos en parte, una tendencia bastante generalizada en los hablantes no nativos que consiste en descomponer sistemáticamente los sintagmas palabra por palabra (Schraw et al., 1988). De hecho, los resultados de un estudio psicolingüístico enfocado hacia el funcionamiento del lexicón mental en el caso de las EI en la LM y en la LE (Abel, 2003) muestran claramente que los hablantes de una LE, al estar menos expuestos a la fraseología de la lengua que los nativos, se basan aún más frecuentemente en los componentes fraseológicos (y en su dimensión conceptual) a la hora de procesar nuevas expresiones:

In the biographical questionnaire, they were asked what they do if they encounter an unknown idiom in an English text. The majority answered that they consider the literal meaning of the constituents and then try to put together the idiomatic meaning of the whole phrase. In this process, contextual and

³¹ Numerosas son las investigaciones psicolingüísticas que tratan sobre la comprensión de las EI y establecen una relación entre “familiaridad” y “facilidad de procesamiento del sentido figurado” (Schweigert, 1986; Cronk y Schweigert, 1992; Keysar y Bly, 1995; etc.).

conceptual factors play an important role. (Abel, 2003: 349).

En otra investigación que trata acerca del tipo de estrategias que se utiliza para comprender las EIE, se ha podido comprobar igualmente que los alumnos tienden sobre todo a analizar no sólo el contexto de empleo de las expresiones, sino también su sintagma literal y su dimensión metafórica (Cooper, 1999: 248-249).

En definitiva, se admite que los alumnos no nativos suelen *descomponer* las nuevas EI, sobre todo en ausencia de un contexto significativo y aclarador; lo cual significa que el acceso a la dimensión figurada de las EIE se debe considerar como un proceso cognitivo de base analítica e inferencial, cuyo eje central está constituido por la comprensión de la combinación fraseológica en sí y por la descodificación semántica de la imagen que forma. Ahora bien, partiendo de esta perspectiva, vemos que numerosos factores, vinculados o bien a la combinación literal o bien más específicamente a su iconicidad, podrían contribuir a facilitar o dificultar esta operación cognitiva. Este tema es de particular interés desde un punto de vista didáctico puesto que lo que puede afectar dicho procesamiento también tendrá efectos en la memorización y aprendizaje fraseológicos.

4.2.1. ASPECTOS QUE PUEDEN INFLUIR EN EL PROCESAMIENTO DE LAS EIE

4.2.1.1. Acerca de la combinación de palabras

Como en el caso de cualquier otro enunciado lingüístico, la comprensión del sintagma fraseológico implica entender las piezas léxicas y los nexos sintácticos que lo fundamentan. En el contexto de una LE, esta etapa puede constituir en sí misma una tarea dificultosa, especialmente en el caso de expresiones que contienen palabras y estructuras poco familiares para el alumno extranjero.

4.2.1.1.(a) La composición léxica

Primero, la nueva EI representa para el alumno extranjero una combinación de palabras que puede ser más o menos larga. De hecho, las más cortas suelen estar compuestas por dos núcleos semánticos (generalmente, un verbo y un sustantivo: por ejemplo en castellano “*dar*

la lata"; *tomar el pelo*"; etc.), mientras que las más largas pueden abarcar un número bastante elevado de componentes (*tener cara de no haber roto nunca un plato*). Intuitivamente, podemos darnos cuenta, aunque sabemos que la dimensión de una palabra o expresión no determina en sí su grado de dificultad³², de lo siguiente: más larga sea la nueva estructura, más palabras el hablante no nativo tendrá que poder entender, interpretar metafóricamente y, luego, memorizar. A simple vista, constatamos que la EI española *“echar una mano”* y la inglesa *“to give a hand”* comportan una carga de aprendizaje similar; en cambio, el equivalente francés y el catalán *“donner un coup de main”* y *“donar un cop de mà”*, por ser más largos, implicarán consecuentemente el procesamiento y tratamiento de más vocablos. Lo mismo ocurre con la EI inglesa *“to put your foot in your mouth”*, la francesa *“mettre les pieds dans le plat”* y la catalana *“Ficar-se de peus a la galleda”* que son más largas y específicas en comparación con el equivalente español *“meter la pata”*³³.

Pero además del número de componentes, la selección léxica que el sintagma literal presenta puede ser un factor relevante para el procesamiento fraseológico. Así pues, la comprensión y memorización del enunciado pueden depender de la *familiaridad* que tenga el hablante no nativo con las diferentes palabras que lo constituyen. A sabiendas de que este concepto de *familiaridad* tiene mucho que ver con la experiencia del locutor con la LE y su conocimiento léxico previo, podemos darnos cuenta fácilmente de que ciertos elementos fraseológicos son más susceptibles de plantear dificultades de comprensión (y, posteriormente, de aprendizaje) que otros.

Por un lado, algunas palabras pueden no ser reconocidas por el hablante extranjero, tal como confirmó Cooper (1999) en un estudio empírico con hablantes de inglés no nativos (*“non-native speakers”*, abreviado *NNS* por el autor):

The participants requested information when they did not know the meaning of a vocabulary item in the idiom or in the context. (...) Certain vocabulary items seemed to have been difficult because they were low-frequency words that NNS would seldom encounter in everyday discourse. (Cooper, 1999: 249)

³² Para un resumen de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema, véase Laufer (1997: 144-145).

Como vemos, los vocablos fraseológicos que tienen una frecuencia de uso baja en el discurso cotidiano son menos susceptibles de ser conocidos por un locutor de una LE. Suele ocurrir particularmente cuando estas palabras...

- *pertenecen a un campo semántico muy específico:*

Por ejemplo, la *agricultura*; es el caso en la expresión francesa “*chercher une aiguille dans une botte de foin*”, en la española “*buscar una aguja en un pajar*”, en la catalana “*cercar una agulla en un paller*” o bien incluso en la inglesa “*to look for a needle in a haystack*”³⁴. De ahí también que la EI francesa “*mettre la charrue avant les boeufs*” (Trad.lit.esp.: **poner el arado antes que los bueyes*”) pueda resultar más difícil de comprender literalmente que su equivalente castellano “*empezar la casa por el tejado*”.

- *tienen un uso limitado a un registro en particular:*

Por ejemplo, la palabra española “*carajo*” pertenece a un registro más bien vulgar y, consecuentemente, poco utilizado en el aula o en los materiales de E/LE. Por tanto, vemos la dificultad añadida que puede suponer la comprensión y retención de una expresión que la incluya: por ejemplo, “*me importa un carajo*” en comparación con una de sus formas variantes “*me importa tres pepinos*”.

- *ya no se emplean en la actualidad (o sea, su uso literal se ha vuelto obsoleto):*

Ese sería el caso de la palabra francesa “*escampette*” en la expresión “*prendre la poudre d’escampette*”. Ejemplos de este fenómeno se pueden encontrar también en castellano (“*dar en el quid*”) y, por supuesto, en otros idiomas como el inglés (“*to be in the doldrums*”³⁵).

Por otro lado, algunas palabras podrían ser mal reconocidas por el locutor no nativo, especialmente si existen otros vocablos de forma parecida en la LE: por ejemplo, es necesario distinguir en francés “*voie*” (vía) de “*voix*” (voz) para poder entender y diferenciar, entre

³³ De ahí, por ejemplo, la posible tendencia del alumno hispanoparlante a recortar la EI inglesa y así obtener una forma similar a la expresión española: **to put your foot*”.

³⁴ Ejemplo en inglés dado por Irujo (1986a: 238).

³⁵ Ejemplo proveniente de Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004: 68).

otras, las EI “*être en bonne voie*” (relacionada con la posibilidad de *tener éxito en algo*) y “*être en voix*” (vinculada a la capacidad de *cantar*). Asimismo, los componentes fraseológicos que se caracterizan por su polisemia suelen plantear más problemas de interpretación. Es el caso de la expresión francesa “*être l’artisan de sa fortune*” [Trad.lit.esp.: *“*ser el artesano de su fortuna*”] que podría ser mal interpretada por un alumno extranjero si éste decide relacionar la palabra “*fortune*” con su sentido de *riqueza* en vez de vincularla a su significado de *destino individual*³⁶.

4.2.1.1.(b) Su estructura morfosintáctica

La complejidad de los nexos morfosintácticos que la combinación fraseológica puede presentar suele influir también en su grado de inteligibilidad. En este ámbito, no todos los sintagmas literales son iguales, como Irujo (1986a) subraya:

Those which occur only in the passive (e.g.: *taken in by*), or only in the negative (*can’t make head or tail of*), and those which are unusual in form (*come hell or high water*) are more difficult than those which follow simple grammatical patterns (*pass the buck*). (Irujo, 1986a: 238)

Se debe considerar, entonces, el grado adicional de dificultad que pueden suponer para el aprendiz las expresiones que ofrecen una cierta complejidad y/o irregularidad gramatical. Para citar un ejemplo en español, vemos la diferencia que existe entre las EI “*estar para chuparse los dedos*” (con uso de una oración subordinada de finalidad y de un verbo en forma reflexiva) y “*estar en la luna*” (sin dificultades aparentes en su construcción formal), o entre esta última y esta otra “*dárselas de listo*”, que incluye como particularidad el uso de un pronombre sin referente claramente definido.

En relación con este mismo aspecto, se debe precisar que los sintagmas fraseológicos que aceptan una cierta *flexibilidad sintáctica* podrían resultar más difíciles de aprender que los que son más *rígidos (frozen idioms)*³⁷. De hecho, con estos últimos, el hablante tiene más

³⁶ En uno de sus estudios con alumnos de ESL, Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004: 67) comentaban los errores de comprensión que generó la expresión “*to follow suit*” por contener el término “*suit*” que fue generalmente asociado por los estudiantes con el campo semántico de la *ropa* cuando, en este caso, se vincula al *juego de naipes*.

³⁷ Gibbs (1987: 571) logró demostrar que, en el caso de la LM, las EI de forma más rígida (*frozen idioms*) se aprenden más rápidamente que las expresiones más flexibles.

posibilidades de escucharlos o leerlos en una sola forma, tal como comenta Cooper (1998: 257): “Frozen idioms are learned more quickly than flexible idioms because they are heard more frequently in only one syntactic form rather than in several (...)”. Vemos que esta rigidez fomenta sobre todo la adquisición de una cierta familiaridad con una forma fraseológica bien definida, lo cual tendría efectos positivos sobre su memorización y aprendizaje. Ahora bien, en cuestión de comprensión y procesamiento de la EI, este factor influye si el hablante ya tiene una cierta experiencia con la LE y las expresiones que más se emplean en esta lengua. En tal caso, podemos suponer que la expresión española “*estar entre la espada y la pared*”, por ofrecer una cierta rigidez en su estructura sintáctica, podría ser más rápidamente reconocida, entendida y aprendida que la EI “*mandar a tomar viento*”. En efecto, esta última, además de aceptar la variante “*mandar a tomar por saco*” y otras formas similares muy frecuentes como “*mandar por viento*” o “*mandar de paseo*”, suele ser objeto de transformaciones sintácticas al ser empleada discursivamente (como, por ejemplo, el cambio en el orden de los componentes, la pasiva o la negación: “*A tomar viento lo he mandado...*” / “*Fue mandado a tomar viento por su jefe*” / “*No lo he mandado a tomar viento, pero le dije lo que pensaba de él.*” / etc.

4.2.1.2. Acerca de la imagen fraseológica

A pesar de la complejidad léxica y/o morfosintáctica que el sintagma fraseológico puede presentar para el hablante no nativo, su comprensión es de gran relevancia puesto que pone en juego algo más que el acceso al sentido formado por una combinación de palabras. Efectivamente, permite la creación de una IL cuya descodificación servirá de soporte a otro tipo de comprensión: la de base figurada. Por lo tanto, las características de esta imagen pueden tener una influencia decisiva sobre el buen desarrollo del procesamiento fraseológico y el aprendizaje en general, tal como vamos a detallar enseguida.

4.2.1.2.(a) Su grado de literalidad

Como hemos explicado anteriormente, no todas las imágenes fraseológicas ofrecen la misma literalidad. Por un lado, existen EI que presentan una *incompatibilidad semántica* entre sus componentes, la cual obliga al rechazo del sentido literal de la imagen formada e incita a

la activación de una interpretación de otro orden, como la metafórica. Por otro, son numerosas las expresiones formadas por elementos que, por ser *semánticamente compatibles* entre ellos, permiten una interpretación literal de la imagen que constituyen. Es entonces lógico que, frente a este tipo de EI y en ausencia de un contexto lo bastante aclarador, un locutor poco familiarizado con ellas tenga la tendencia a considerar sólo los significados individuales de las palabras y, consecuentemente, a derivar de ellos un sentido global de tipo composicional.

Por ejemplo, vemos claramente que es poco probable que una expresión como “*construir castillos en el aire*” en español, “*fer castells a l’aire*” o “*fer castells de fum*” en catalán, “*to build castles in the air*” en inglés se interprete de manera literal; en cambio, sí podría ocurrir con su equivalente francés “*bâtir des châteaux en Espagne*”, sobre todo si se utiliza en un contexto que no orienta hacia el SF, tal como ilustramos a continuación: “*Mon ami a acheté un billet de loterie et, depuis lors, il bâtit des châteaux en Espagne*” (Trad.lit.esp.: **“Mi amigo se compró un billete de lotería y, desde entonces, edifica castillos en España”*). Ante este tipo de frase, el alumno de FLE podría confundirse al asociar la lotería con el hecho de ganar mucho dinero (lo suficiente, por lo menos, para invertir en *la construcción de castillos*) en vez de relacionarla con el hecho de *hacerse ilusiones sin fundamento tangible*. El alto grado de literalidad de ciertas expresiones puede, entonces, poner trabas en la operación de comprensión llevada a cabo por personas poco experimentadas en el tema, fenómeno que, obviamente, dificultará también el aprendizaje fraseológico: “*Most idioms also have literal counterparts, which makes them even harder to learn*” (Irujo, 1986a: 236).

En el caso específico de una LE, esta tendencia a limitarse a la comprensión literal del sintagma fraseológico se da particularmente cuando éste está constituido por palabras cuyo sentido recto resulta muy familiar para el aprendiz extranjero (Cornell, 1999: 10). Por ejemplo, en el caso de la EI española “*cargar con el mochuelo*”, es poco probable que el locutor se precipite hacia lo literal y se quede en sus límites. De hecho, necesitará primero conocer (y/o recordar) la palabra “*mochuelo*” para luego poder reflexionar sobre la combinación que forma con la acción de “*cargar con*” y, finalmente, decidir si se queda o no con la interpretación literal de la imagen formada. En cambio, vemos que con expresiones como “*tomar el pelo*” o “*echar flores*”, constituidas por palabras que forman parte de un

léxico más bien de tipo básico, la activación de la dimensión literal será más rápida y sencilla y, consecuentemente, la tentación de circunscribirse a ella será también más fuerte.

Por tanto, el grado de literalidad de las EI es un factor que suele influir en su proceso de comprensión por parte de locutores poco familiarizados con ellas. Efectivamente, puede contribuir a dificultar el procesamiento fraseológico, al bloquear el acceso a la dimensión figurada de las expresiones.

4.2.1.2.(b) Su grado de iconicidad

Al procesar una nueva EI, el hablante tenderá a analizar sus componentes y a formar mentalmente la imagen que su combinación resalta (Cacciari y Glucksberg, 1995). Aunque la formación de esta imagen no garantiza el paso a la dimensión figurada de la EIE³⁸, su activación puede ser una ayuda complementaria a la hora de memorizar la combinación fraseológica e, incluso, de reflexionar sobre sus posibilidades interpretativas.

Sin embargo, no se debe olvidar que la correcta representación mental de la imagen fraseológica depende en gran parte de la comprensión de sus componentes por parte del hablante. El desconocimiento de un elemento fraseológico puede llevar, de hecho, a una visualización parcial, errónea y poco útil para el procesamiento del SF; de ahí la importancia que se debe atribuir a esta primera etapa de comprensión literal. Pero, además, hace falta precisar que la formación en sí de esta imagen depende también del grado de iconicidad que la combinación de palabras ofrece: ciertas EI son altamente icónicas por contener una imagen muy precisa de una situación y/o acción bastante concreta(s); en cambio, otras presentan una iconicidad menos marcada que no incita realmente a la creación de una imagen mental. Así pues, podemos ver fácilmente la diferencia que se da al respecto entre la EI española “*pagar los platos rotos*” y esta otra “*pagar al escote*”, o bien entre “*dar las uvas*” y “*dar las tantas*”. En general, este nivel bajo de iconicidad ocurre cuando la expresión contiene componentes que se vinculan (por lo menos en el contexto de la combinación fraseológica) a un sentido

³⁸ Efectivamente, la implicación de la imagen mental en el procesamiento fraseológico aún sigue siendo objeto de debates. Para un resumen sobre el tema, refiérase a Cacciari y Glucksberg (1995: 46).

más bien abstracto puesto que, entonces, resultan ser más difíciles de visualizar³⁹ (como es el caso de los sintagmas “*al escote*” y “*las tantas*”).

De lo dicho anteriormente, podemos percatarnos del lazo muy estrecho que ciertas EI pueden fomentar entre lo verbal y lo visual. En el caso de hablantes poco acostumbrados con la fraseología de una lengua, la creación de este vínculo puede ser de gran utilidad:

In a language-learning context, a high degree of imageability may enhance the semantic transparency of idioms. (Boers y Demecheleer, 2001: 255)

Efectivamente, permite respaldar un procesamiento fraseológico de tipo inferencial e incluso puede facilitar la percepción de una relación motivada entre la combinación de palabras y su interpretación convencional.

4.2.1.2.(c) Su dimensión metafórica

Como hemos comentado anteriormente, entender la imagen formada por los componentes de la EI no garantiza ni el paso a su dimensión figurada ni su correcta interpretación idiomática, aunque sí podemos decir que fundamenta estas dos etapas del procesamiento fraseológico: en efecto, el acceso al SF de una expresión depende en gran parte de la comprensión de su iconicidad y del valor metafórico que se le aplica. Vemos, entonces, la importancia que se debe conceder no sólo al grado de transparencia semántica que ofrece la IL en sí, sino también a la familiaridad que el locutor pueda percibir frente a ella.

- *El grado de transparencia-opacidad semántica*

Las EI contienen imágenes que se deben diferenciar por el grado de conexión que permiten establecer con la dimensión figurada. Dado que el desarrollo del procesamiento fraseológico puede ser obstaculizado si la relación entre la IL y el SF de la EI no se da como estrecha y/o clara para el locutor, no se puede pasar por alto la relevancia cognitiva de este aspecto. De hecho, las conclusiones de numerosas investigaciones que trataron el tema, ya sea

³⁹ De hecho, los estudios sobre imaginación coinciden en que es más fácil crear una imagen mental a partir de conceptos concretos que a partir de conceptos abstractos (Paivio, Yuille y Madigan, 1968; Schwanenflugel, 1991; etc.).

en el ámbito de la LM o de la LE⁴⁰, van en este sentido: *a menor grado de transparencia semántica de una EI, mayor dificultad de comprensión y, consecuentemente, de aprendizaje.*

Ahora bien, a sabiendas de que el grado de transparencia semántica suele tener un papel destacable en el procesamiento fraseológico, sería imprescindible dar a conocer los factores que contribuyen a determinar este aspecto⁴¹:

- *El sentido individual de los componentes fraseológicos:*

Hemos visto que el sentido de una EI puede ser de tipo composicional puesto que, muy a menudo, guarda una relación con uno o varios de sus componentes: recordamos, por ejemplo, que, en la expresión francesa “*ne pas avoir les yeux dans sa poche*”, la palabra “*yeux*” se relaciona con el campo semántico denotado por el SF (o sea, “*la vista*”)⁴². En no pocos casos, puede haber más de una palabra que se vincule a la dimensión figurada: por ejemplo, vemos el alto grado de transparencia que presenta la EI “*faire la sourde oreille*” o su equivalente en castellano “*hacer el oído sordo*” o en inglés “*to turn a deaf ear*”. También, se debe precisar que, a veces, no es tanto el sentido puramente literal de los componentes fraseológicos que interviene en la composicionalidad, sino un sentido que el hablante les atribuye en el contexto mismo que ofrece la EI:

Thus, to say that phrases such as *blow your stack* or *spill the beans* are analysable to some degree means only that their individual components contribute some sort of independant meanings to the phrases' overall interpretations. Listeners do not necessarily understand *blow* and *spill* or *stack* and *beans* in their most literal senses. Instead, we understand *spill* as independently referring to the act of revealing the *beans* or the set of ideas that are being held secret. (Gibbs, 1995: 100).

Así pues, los hablantes familiarizados con la EI suelen atribuir a sus palabras un sentido composicional ya orientado por la combinación en la que se insertan. Para dar un ejemplo en castellano de este fenómeno, podríamos citar la expresión “*estrechar lazos*”: lo más probable es que el oyente dé al verbo *estrechar* un sentido cercano a *intensificar* a sabiendas de que el

⁴⁰ Véase, por ejemplo, los estudios didácticos de Irujo (1986b) y de Cooper (1998), y las investigaciones psicolingüísticas de, entre otros, Gibbs (1987), Brinton, Fujiki y Mackey (1985), Kövecses y Szabó (1996) y Belinchón (1999).

⁴¹ Sobre el tema, refiérase, por ejemplo, a Boers y Demecheleer (2001: 256-257).

complemento es *lazos* entendido en el contexto de la EI como *relación*; de ahí que esta EI pueda parecer a un hablante bastante composicional y transparente ya que el SF (*fortalecer una unión*) se puede descomponer y repartir entre los componentes fraseológicos.

- *El sentido de la imagen formada por los componentes fraseológicos:*

Por supuesto, el factor citado anteriormente está muy relacionado con este segundo que, sin embargo, se debe distinguir puesto que tiene que ver con el significado literal de toda la estructura de la EI, o sea, de la imagen formada por sus componentes fraseológicos. Por ejemplo, la expresión española “*estar entre la espada y la pared*” es bastante transparente gracias no tanto al sentido literal de sus elementos constitutivos, sino a la imagen impactante que forman y al valor metafórico que conlleva. Lo mismo ocurre con la EI francesa “*manger les pissenlits par la racine*” o la inglesa “*to bite the dust*”, donde es la imagen fraseológica, y no el sentido de uno de sus componentes, que conserva una relación clara con la acción (“*morir*”) a la cual hace referencia el SF.

- *El valor metafórico-conceptual de la EI:*

Tal como acabamos de explicar, la situación o acción denotada por la imagen fraseológica puede ofrecer una conexión no arbitraria con su SF. Los estudios de base semántico-cognitiva (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1991; Gibbs, 1993; etc.) intentaron explicar esta motivación en términos conceptuales. Así pues, desde esta perspectiva, se puede afirmar lo siguiente:

- Las EI que pertenecen a un grupo de expresiones basadas en una metáfora conceptual común suelen ser más transparentes para el locutor que las que presentan un caso metafórico más particular y aislado (Gibbs, 1993). Así, para expresar el sentimiento de *enfado*, la expresión francesa “*jeter feu et flammes*” (Trad.lit.esp.: **“echar fuego y llamas”*) puede ser juzgada por un locutor como más transparente que la EI “*monter sur ses grands chevaux*” [Trad.lit.esp.: **“subirse a su caballos grandes”*], dado que sólo esta primera refleja un tema metafórico (‘el enfado = el calor’) muy frecuentemente empleado en el lenguaje figurado de numerosas lenguas⁴³;

⁴² Ejemplo que ya hemos comentado en el apartado 3.3. de este trabajo.

⁴³ En la segunda EI citada, el locutor podría lograr descodificar parcialmente la imagen, sobre todo gracias al movimiento de ascensión (“*monter*”) que pone en escena y que suele emplearse en la fraseología para transmitir

- Asimismo, las EI que se relacionan estrechamente con una metáfora conceptual determinada suelen ser más transparentes que las que se vinculan a ella de manera más ‘periférica’, tal como comentaron Boers y Demecheleer (2001: 256): “For example, *She was fuming* is a more ‘central’ instance of ANGER IS HEAT than *He hits the ceiling*⁴⁴ (Lakoff 1987: 384-5)”. Por este motivo, la EI francesa “*jeter feu et flammes*” puede ser considerada también más transparente que, por ejemplo, la expresión “*perdre son sang-froid*” [Trad.lit.esp.: **“perder su sangre fría”*], basada en una imagen más desviada (antagonista del calor) del tema metafórico central.

- *La etimología de la EI:*

Las expresiones que incluyen una imagen cuyo origen etimológico es bastante claro para el locutor suelen ser más transparentes que aquellas cuyo origen se ha vuelto oscuro⁴⁵. Por ejemplo, el SF de la expresión francesa “*jeter l’éponge*” [Trad.lit.esp.: **“tirar la esponja”*], equivalente a la EI española “*tirar la toalla*”, se puede derivar fácilmente gracias al reconocimiento de la procedencia de su imagen (expresión del siglo XIX asociada a los combates de boxeo⁴⁶); en cambio, el origen menos nítido y obvio que ofrece la iconicidad de una expresión como “*bâtir des châteaux en Espagne*” [Trad.lit.esp.: **“edificar castillos en España”*], o sea, “*construir castillos en el aire*” en español, no contribuye a facilitar su comprensión idiomática (se trata de una expresión del siglo XIII, que ha recibido diversas explicaciones etimológicas a lo largo de los siglos)⁴⁷.

Vemos entonces que las características que el sintagma literal de cada EI presenta - grado de composicionalidad, imagen formada, metáfora conceptual implicada y motivación etimológica – pueden determinar en gran parte el nivel de dificultad que se dará en el acceso a la interpretación metafórica. Pero este acceso no depende únicamente de aspectos

un valor metafórico de enfado o impaciencia (por ejemplo, en francés “*la moutarde lui monte au nez*”; en catalán “*la mosca li puja al cap*”).

⁴⁴ En esta segunda EI, se entienden las metáforas conceptuales siguientes: la mente es un recipiente y el enfado corresponde al calor del fluido que hace presión en este recipiente (véase Kövecses y Szabó, 1996: 335).

⁴⁵ Por ejemplo, en español, las EI “*dar la lata*” o “*pelar la pava*” son casos de expresiones que han perdido su relación metafórica de origen, tal como comenta Belinchón (1999: 362).

⁴⁶ Rey y Chantreau (2003: 369).

⁴⁷ Ídem: 173.

propriadamente fraseológicos, sino también, obviamente, de cada locutor y de la familiaridad que tenga con el lenguaje figurado de la lengua hablada.

- La familiaridad del locutor con las imágenes fraseológicas

Efectivamente, recordemos que la transparencia semántica proviene ante todo de una impresión personal, por parte del hablante, sobre la conexión que pueda existir entre la imagen y el SF que le corresponde. Por esta razón, es preciso añadir que está muy condicionada por el grado de conocimiento previo que una persona pueda tener sobre la interpretación figurada convencional de una EI: “*cuanto más familiar le resulta al sujeto, más probable es que su significado figurativo se considere como transparente respecto a su interpretación literal*” (Belinchón, 1999: 363).

Pero, tal conocimiento depende mucho de la experiencia del locutor con el lenguaje figurado de la lengua hablada y su capacidad de comprensión de las metáforas que conlleva. En general, en el caso de un hablante adulto, esta familiaridad puede alcanzar un nivel más o menos alto en la LM. Imaginemos, por ejemplo, a una persona francófona que oyera por primera vez la expresión “*traiter quelqu’un comme un chien*” (en español, “*tratar a alguien como a un perro*”). Es muy probable que la interprete de modo peyorativo a sabiendas de que la palabra “*chien*” se suele emplear muy a menudo en expresiones con valor despreciativo (“*une humeur/ un temps/ une vie/ un mal de chien*”, por ejemplo). En cambio, un niño pequeño (particularmente, de menos de 9 años)⁴⁸ tenderá a comprender el lenguaje figurado de manera literal y según su propia experiencia del mundo: lo cual significa que la EI citada podría adoptar para él un sentido totalmente contrario si su única referencia se limita a la mascota adorada de su casa.

Ahora, si tomamos el caso de un hablante no nativo, esta supuesta familiaridad dependerá mucho no sólo de su experiencia como locutor de la LE, sino también del conocimiento sociocultural que haya podido adquirir en relación con este idioma. De hecho, existen EI que

⁴⁸ Los experimentos llevados a cabo con niños demostraron que, hasta la edad de 9 años, tienden generalmente a interpretar literalmente el lenguaje figurado. Un resumen de estas investigaciones se encuentra, por ejemplo, en Cooper (1998: 256-257).

no fueron creadas a partir de una metáfora, digamos, conceptualmente universal, pero que provienen de realidades propias de un pueblo o de una comunidad lingüística determinada⁴⁹: por ejemplo, es el caso de las expresiones españolas “*ser un judío*” y “*ser un cuento chino*”, originadas por creencias populares sobre las características atribuidas a otras civilizaciones. Asimismo, el lenguaje figurado de cada lengua, mediante el uso de diversas imágenes, suele explotar ciertos temas metafóricos claves, relacionados con los valores, las creencias o las experiencias propios de la cultura de sus hablantes. Por ejemplo, en francés, podríamos citar las numerosas imágenes relacionadas con la mantequilla (“*le beurre*”), un ingrediente sumamente valorado en la cocina tradicional de Francia (“*mettre du beurre dans les épinards*”; “*faire son beurre de quelque chose*”; “*compter pour du beurre*”; etc.); en castellano, el mundo taurino es fuente de inspiración para numerosas metáforas (“*echar un capote*”; “*poner los cuernos*”; “*estar hasta la bandera*”; etc.); finalmente, muchas son las expresiones británicas que provienen del juego de críquet, muy popular en Inglaterra (“*that’s not cricket*”; “*off one’s own bat*”; “*to play a straight bat*”; etc.⁵⁰). Nos damos cuenta, entonces, de la sensación de opacidad semántica que podría percibir un locutor extranjero frente a imágenes que contienen este tipo de arraigo cultural.

En relación con este tema, se debe insistir en el gran papel que el lenguaje figurado de la LM (y/o de otra LE) desempeña en el reconocimiento de ciertas metáforas fraseológicas y en la impresión de transparencia que éstas pueden provocar en la mente del hablante no nativo. Por tanto, al hablar sobre procesamiento de las EIE, no podemos pasar por alto el aspecto interlingüístico que suele poner en juego.

4.2.1.2.(d) Su grado de conexión interlingüística

Este factor tiene que ver con las similitudes y diferencias que la imagen de una EI puede presentar en comparación con expresiones de otras lenguas. En el caso de un aprendiz de una LE, estas asociaciones icónicas suelen hacerse principalmente con su LM y pueden tener

⁴⁹ En efecto, según Lakoff y Johnson (1980), la metáfora puede estar estrechamente relacionada con los valores culturales, por estar construida no sólo sobre la experiencia personal de uno, sino también dentro del sistema conceptual de su cultura.

⁵⁰ Ejemplos en inglés provenientes de Monroy Casas y Hernández Campoy (1995: 49).

consecuencias positivas o negativas tanto en la comprensión de la imagen extranjera como en el acceso a su interpretación figurada.

Así pues, estas conexiones pueden interferir en la comprensión no figurada de la combinación fraseológica y de la iconicidad que forma. Por un lado, si la EIE tiene un grado muy elevado de similitud con una imagen en la LM, su asociación podría acelerar y reforzar la comprensión literal. Por ejemplo, si tomamos la expresión francesa “*mettre tous ses oeufs dans le même panier*” y sus equivalentes fraseológicos en inglés (“*to put all one’s eggs in one basket*”), en español (“*poner toda la carne en el asador*”) y en catalán (“*posar tota la carn a la graella*”), vemos la similitud de imágenes que el francés y el inglés ofrecen y el contraste que se da con el español y con el catalán. Una persona anglófona podrá entender entonces muy rápidamente la imagen francesa, incluso si desconoce la palabra “*oeufs*” o “*panier*”; en cambio, una persona hispano y/o catalanoparlante no tendrá tanta facilidad y necesitará comprender bien cada componente fraseológico para poder visualizar la imagen formada. Por otro lado, si las imágenes en la LE y en la LM presentan una similitud parcial, su asociación podría llevar al hablante a precipitarse hacia una comprensión literal errónea: por ejemplo, frente a la expresión francesa “*mettre la charrue avant les boeufs*”, un hablante anglófono con pocos conocimientos de francés podría fácilmente creer que la palabra “*charrue*” significa *carruaje* y/o que “*boeufs*” significa *caballos*, lo que sin duda lo llevará a visualizar una imagen equivocada ya que sería demasiado parecida o incluso idéntica a la que le sirve de referencia, “*to put the cart before the horse*”. Esta situación no se daría con un locutor de español y/o de catalán puesto que la asociación con la imagen de la EI equivalente en la(s) LM (EIM) “*empezar la casa por el tejado*” o “*començar la casa per la teulada*” se haría después de la comprensión literal de la EIE y, probablemente, a lo largo, o incluso después, de la operación de interpretación metafórica.

En los casos expuestos previamente, hemos utilizado ejemplos de expresiones semánticamente equivalentes en las diferentes lenguas; lo cual significa que el reconocimiento de las equivalencias interlingüísticas por parte del locutor, que tenga o no consecuencias negativas en la comprensión literal, influirá de manera favorable en el acceso a un SF correcto

(Irujo, 1986)⁵¹. Gracias a estas asociaciones, el alumno podría vencer la opacidad semántica de ciertas EIE: por ejemplo, frente a la expresión francesa “*bâtir des châteaux en Espagne*”, que podría parecer semánticamente oscura a primera vista, una persona hispano y/o catalanoparlante o una persona anglófona no tendrá problemas para deducir su sentido metafórico dado que existe en su(s) LM respectiva(s) una imagen similar (“*construir castillos en el aire*” / “*fer castells a l’aire*” / “*to build castles in the air*”). Por tanto, la referencia a la LM puede ayudar, en ciertos casos, al alumno a vencer la opacidad *intralingüística* de la EIE, al darle la posibilidad de restablecer una cierta transparencia de tipo *interlingüístico*⁵².

No obstante, suele ocurrir muy a menudo que estas conexiones icónicas juegan también un papel negativo en la operación de interpretación figurada de la imagen extranjera, por hacerse entre expresiones no sinónimas. Primero, se puede dar el caso entre imágenes fraseológicas totalmente idénticas: por ejemplo, en el caso del castellano-catalán y del francés, tenemos “*andar con pies de plomo*”/ “*anar amb peus de plom*” y “*y aller avec des pieds de plomb*”. El aprendiz podría caer en la tentación de asociar estas expresiones, lo que provocaría errores de comprensión idiomática puesto que las dos primeras significan “*actuar con mucha cautela o prudencia ante una situación delicada*”⁵³, mientras que la tercera se relaciona con el hecho de *no tener ganas de ir a un sitio determinado*. Segundo, los problemas interpretativos también suelen surgir frente a expresiones que presentan una forma o metáfora más o menos similar a una expresión en la LM, pero que no admiten el mismo valor semántico (Cornell, 1999: 9). Por ejemplo, Boers y Demecheleer (2001: 258), en un estudio experimental con aprendices francófonos de inglés LE (ESL), pusieron de manifiesto los errores de interpretación que se dieron con las EIE “*to hang up one’s hat*” y “*to wear one’s heart on one’s sleeve*” por interferencia con las expresiones francesas “*tirer son chapeau à quelqu’un*” y “*avoir le coeur sur la main*”.

Vemos entonces que el grado de conexión icónica que se puede establecer entre la EIE y una EIM juega un rol importante en la comprensión de la IL y en su posterior interpretación

⁵¹ Con la condición de que el hablante conozca bien la interpretación idiomática que corresponde a la EIM.

⁵² Por supuesto, este tipo de transparencia se dará sobre todo entre lenguas cercanas, particularmente en el caso de imágenes fraseológicas que provienen no de un particularismo cultural, sino de una metáfora de tipo conceptual o supranacional.

⁵³ Definición encontrada en el diccionario de Ramos y Serradilla (2000: 18).

metafórica; de hecho, está vinculado de manera estrecha a la percepción de familiaridad y de transparencia-opacidad semántica que el hablante pueda sentir frente a la imagen extranjera. Además, más allá del procesamiento inicial, este factor tendrá una influencia, ya sea negativa o positiva, en el aprendizaje fraseológico en general, tal como precisaremos más adelante.

4.2.2. CONCLUSIÓN

Frente a nuevas EIE, hemos destacado la tendencia del hablante no nativo a desarrollar un procesamiento fraseológico de tipo composicional e inferencial. Nos hemos preguntado sobre los factores que pueden influir en las operaciones cognitivas que este tipo de procesamiento implica. Por un lado, hemos insistido en la necesidad de considerar las características léxicas y morfosintácticas del sintagma literal puesto que determinan su nivel de complejidad para un locutor extranjero. Por otro lado, hemos puesto de relieve la importancia que tiene la imagen fraseológica, y los numerosos aspectos que la caracterizan, en la operación de interpretación figurada. De hecho, el grado de literalidad de esta imagen y su grado de iconicidad representan factores que pueden facilitar o dificultar la activación de la tarea inferencial. Pero, tal como hemos explicado, el acceso a un SF correcto depende sobre todo de la comprensión del valor metafórico de la imagen fraseológica. Por esta razón, el grado de transparencia semántica que la imagen ofrece y el grado de familiaridad que el locutor pueda percibir frente a la metáfora involucrada son determinantes en el tratamiento cognitivo de nuevas expresiones. En relación con estos dos aspectos, y en el caso particular de una persona no nativa, también se debe tener en cuenta la influencia que suele tener la referencia a la LM. Hemos visto, en efecto, que el establecimiento de conexiones interlingüísticas puede tener una función particularmente revelante tanto en la comprensión literal de la imagen fraseológica como en su interpretación metafórica.

Así pues, en el procesamiento de las EI por parte de personas no nativas, diversos son los factores, vinculados a las expresiones en sí y/o al hablante, que intervienen y que tendrán repercusiones sobre la memorización y el aprendizaje fraseológicos. En particular, debemos resaltar el gran papel que el tratamiento de la dimensión icónica de las EIE desempeña y, por tanto, insistir en la importancia de fundamentar cualquier reflexión metodológica en las

operaciones cognitivas que éste puede conllevar. En el capítulo siguiente, estudiaremos precisamente el modo de fomentar el aprendizaje de estas expresiones mediante el desarrollo de estrategias y actividades cognitivas que exploten la iconicidad fraseológica.

5. LAS EI: HACIA EL DESARROLLO DE UN APRENDIZAJE COGNITIVO

(...) la adquisición de expresiones convencionales no es un aprendizaje pasivo, sino un proceso constructivo que envuelve habilidades cognitivas. Por ello es imprescindible dar al alumno la oportunidad de participar activa y conscientemente en la adquisición de unidades fraseológicas (...)

García Muruais
(1997: 365)

5.1. MODO DE CONCEBIR EL APRENDIZAJE FRASEOLÓGICO

5.1.1. REFLEXIÓN PRELIMINAR

En la fase inicial del aprendizaje de una palabra, lo que el alumno necesita en primer lugar es poder comprender su significado y memorizarlo junto con su forma. Estas dos operaciones son fundamentales para que, luego, el estudiante pueda, por un lado, reconocer la palabra en un contexto comunicativo y asociarle el sentido conveniente (tarea de comprensión), y, por otro, recuperarla en su forma correcta y utilizarla adecuadamente en la comunicación verbal (tarea de producción). Sin embargo en el caso de las EI, su estructura e idiomática las convierten en un elemento lingüístico bastante difícil de adquirir. De hecho, el locutor se encuentra ante un sintagma, más o menos complejo, cuyo significado no corresponde a la suma del sentido recto de sus componentes. Eso significa que, en ausencia de claves contextuales, su comprensión requiere ir más allá no sólo del significado literal que ofrece cada uno de sus elementos constitutivos, sino también del sentido global que emerge de su combinación de palabras, para llegar a un proceso de abstracción que pasa por la interpretación metafórica. En lo que se refiere a su memorización, plantea otra dificultad al hablante ya que éste tiene que acordarse de un sintagma de cierta dimensión y del SF convencional que se le debe otorgar.

Nos podemos dar cuenta fácilmente del grado de complejidad añadida que las EI presentan para personas que no son nativas. Recordemos que, con estas expresiones, los

alumnos se encuentran enfrentados a estructuras bastante largas, compuestas muy a menudo por vocablos que desconocen o aún no dominan, y cuya doble dimensión significativa (la literal y la figurada) no facilita la tarea de comprensión. Pero más allá de estas dificultades, las EI suelen representar un verdadero reto para la memoria de los aprendices dado que tienen que retener no sólo una combinación de palabras en la LE, sino también el significado figurado que se le debe atribuir. En relación con este último, haría falta decir que puede ser más complejo (aunque no siempre) que el de una palabra individual: por ejemplo, vemos la dificultad que ofrecen significados como “*sentirse alguien sobrepasado por las circunstancias e incapaz de continuar hacia delante*” [para la EI “*caérsele a alguien la casa encima*”] o “*permitirse ocasionalmente una diversión o aventura alguien que normalmente vive sin ellas*” [para la EI, “ *echar una cana al aire*”] (Ramos y Serradilla, 2000: 30 y 86).

Lo expuesto anteriormente nos muestra claramente lo difícil que resultaría aprender estas expresiones mediante una operación meramente memorística y realza, entonces, la utilidad de enseñar a los alumnos técnicas que les permitan aprender las EIE de un modo más eficiente:

Given the enormous size of a natural language's resource bank of multi-word expressions, memorizing even a limited number of these must be a tremendous task. It follows that learners would benefit from effective mnemonic techniques that are adapted to the task at hand. (Boers y Lindstromberg, 2005: 233-234)

Sobre este tema, los resultados del estudio de Liontas (2002), mencionado previamente, demuestran claramente que la mayoría de los aprendices interrogados no solamente son conscientes de la relevancia comunicativa de estas expresiones y desean ser capaces de entenderlas y usarlas correctamente, sino que también ven necesario para ello poder utilizar ciertos mecanismos que les faciliten el aprendizaje:

(...) based on the results of Q1 and Q2, learners *do want* to be taught specific cognitive, compensation, memory, metacognitive, and textual strategies for learning idioms (...). (Liontas, 2002: 301)

Así pues, se debe resaltar la necesidad de seguir reflexionando sobre posibles vías metodológicas que permitan ayudar a los estudiantes a vencer las dificultades que suelen implicar para ellos las tareas de comprensión y de memorización de las EIE.

No obstante, a pesar de las razones que existen para privilegiar un aprendizaje fraseológico basado en el desarrollo de mecanismos cognitivos específicos, el estudio *de memoria* ha sido durante mucho tiempo considerado como el único modo de adquirir estas expresiones, tal como explicamos a continuación.

5.1.2. PERSPECTIVA TRADICIONAL *VERSUS* PERSPECTIVA COMPOSICIONAL

Las diferencias que presentan las diversas teorías lingüísticas y psicolingüísticas que hemos explicado en los dos capítulos anteriores también se ven reflejadas en el modo de concebir y definir la noción de *aprendizaje fraseológico*.

Por una parte, recordemos que la perspectiva lingüística tradicional y las hipótesis léxicas de procesamiento van en contra de la posibilidad de un cierto grado de composicionalidad y de transparencia semántica del sintagma literal. Según lo que establecen, las EI se deben considerar como unidades léxicas complejas cuyos componentes y cuya combinación sólo sirven de soporte lingüístico a un SF determinado, con el cual mantienen una relación de tipo arbitrario. Por lo tanto, a nivel psicolingüístico, se considera que estas expresiones se encuentran almacenadas en el lexicón mental y que el hablante *tiene acceso* al SF sin necesidad de basarse en el análisis de las piezas léxicas del sintagma literal. Siguiendo esta perspectiva, ni los componentes fraseológicos ni la imagen que forman tendrían un papel relevante durante el procesamiento.

Este enfoque ha llevado a muchos autores a sostener que la fraseología...

- no se procesa de la misma forma que otros sintagmas lingüísticos;
- sólo se puede comprender holísticamente.

Partiendo de estos principios, se ha ido fortaleciendo la idea siguiente: la estructura literal de una EI y su interpretación figurada *sólo se pueden aprender de memoria*. No es sorprendente, entonces, que tal aprendizaje se haya considerado, en el ámbito de la LM, pero también en el de la LE (o L2), como una tarea difícil:

Because figurative meaning is unpredictable, idioms present a special language learning problem for virtually all groups of learners: native speakers (...) and bilingual and L2 learners (...). (Cooper, 1999: 233)

Sin embargo, hemos visto que el sentido de la mayoría de las EI no es totalmente “impredecible” puesto que, en muchos casos, se podría establecer una relación *motivada* entre la dimensión literal y la figurada; de ahí que se haya defendido otro tipo de enfoque para el aprendizaje fraseológico.

En oposición a la perspectiva tradicional, por otra parte, hemos explicado la existencia de modelos teóricos que respaldan el carácter composicional de las EI. De hecho, numerosos experimentos psicolingüísticos lograron demostrar que los hablantes, frente a expresiones poco conocidas y descontextualizadas, se basan en el análisis lingüístico del sintagma literal para llegar al SF. Este fenómeno realza la importancia que se debe dar al grado de analizabilidad de este sintagma y a la posibilidad de establecer un vínculo *no arbitrario* (o sea, *motivado*) con su interpretación idiomática. Permite también reconsiderar el *papel activo* (en oposición a la noción de “*dead metaphors*”) que la iconicidad fraseológica y sus valores metafóricos pueden tener en el procesamiento de las expresiones.

Así pues, el enfoque composicional sostiene que las EI...

- se procesan mediante operaciones similares a las que se llevan a cabo para la comprensión de cualquier otro sintagma lingüístico;
- se pueden comprender de forma constructiva, analítica e inferencial.

Obviamente, esta posición ha dado paso a un concepto de aprendizaje fraseológico que se diferencia bastante del concepto que había sido propuesto a partir de las teorías tradicionales:

In many classrooms it's likely that most idioms are taught formulaically as chunks of language to be digested whole. But perhaps alerting the student to the figurative meaning implicit in the idiom is a helpful way of making idioms more meaningful and memorable. (Lazar, 1996: 45)

Contrary to the 'traditional' view, which considered figurative idioms to be 'dead' metaphors that could only be learned through 'blind' memorisation, cognitive semantics offers the prospect of more systematic and insightful learning of vast number of figurative expressions. (Boers, 2001: 35)

Como vemos, se ha empezado a defender cada vez más que aprender una EI no tiene por qué reducirse a una operación puramente memorística puesto que podría involucrar la realización de *tareas* que fomenten un proceso de reflexión acerca de la imagen fraseológica y del valor metafórico que pone en juego.

5.1.3. CONCLUSIÓN

Este cambio de perspectiva sobre el estudio fraseológico es de gran relevancia para el alumno de LE ya que también supone para él el paso de un papel pasivo a un papel más activo en el proceso de su propio aprendizaje. Se trataría, entonces, no de sólo memorizar una combinación de palabras junto con un sentido fraseológico *arbitrariamente* atribuido, sino de adoptar una actitud de aprendizaje *activa* frente a las nuevas expresiones, buscando en ellas una cierta *motivación* y desarrollando *mecanismos cognitivos* que ayuden a entenderlas y memorizarlas de manera más eficiente.

Por tanto, tras resaltar la necesidad y la posibilidad de ir más allá de lo meramente memorístico con las EIE, centraremos nuestra reflexión en los modos de promover un aprendizaje de tipo cognitivo en los alumnos. Para ello, nos basaremos primero en el caso general que ofrece el proceso en sí de adquisición léxica de la LE para luego desembocar en el caso más particular que presenta la fraseología.

5.2. BASES GENERALES PARA EL FOMENTO DE UN APRENDIZAJE COGNITIVO

Si queremos que los estudiantes logren comprender y memorizar mejor los diversos componentes de la LE, debemos invitarlos a desarrollar técnicas que les permitan implicarse en el aprendizaje. Con este propósito, se debe potenciar en clase tanto la activación de estrategias mentales, como la realización de tareas que requieran un alto nivel de implicación cognitiva, tal como detallamos a continuación.

5.2.1. EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En cualquier tipo de enseñanza, se debe considerar la importancia que tiene el uso, en el aula o fuera de ella, de *estrategias de aprendizaje* por parte del estudiante. De hecho, este concepto tiene que ver con lo que el alumno puede *hacer* para mejorar su capacidad de adquisición.

Aunque en relación con el estudio de una LE, estas estrategias han sido y siguen siendo objeto de numerosas definiciones y apelaciones, se podrían destacar las características más frecuentes que los investigadores (Rubin, 1975; Weinstein y Mayer, 1986; Chamot, 1987; Oxford, 1990; Manchón, 1993; etc.) suelen citar a la hora de definir las. Asimismo, Suau Jiménez (2000), en un intento de síntesis, concluye lo siguiente:

(...) todas estas definiciones, aunque muy diversas en su descripción del término, al proponerse como sinónimos de técnicas, acciones, pensamientos, conductas, pasos, planes, etc. tienen en común el tratarse de cualquier tipo de movimiento, mental o no, consciente o no, que el buen aprendiz de lenguas ejecuta con objeto de mejorar su aprendizaje. (Suau Jiménez, 2000: 9-11)

Por lo tanto, su desarrollo va de la mano con un alto grado de participación por parte del alumno en el proceso de su aprendizaje, tal como Oxford (1990: 1) subraya: “*Strategies (...) are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence*”.

Ahora bien, referente a los tipos concretos de estrategias que se relacionan con la adquisición de una LE, se debe precisar que existen diversos modelos de categorización (Tarone, 1981; Brown y Palincsar, 1982; Faerch y Kasper, 1984; Rubin, 1987; Oxford, 1990; etc.). El modelo de Oxford (1990) ofrece, por ejemplo, una clasificación bastante desarrollada donde se establecen tres tipos de estrategias directamente vinculadas al aprendizaje (*direct strategies*):

The direct class is composed of memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive for understanding and producing the language, and compensation strategies for using the language despite knowledge gaps. (Oxford, 1990: 14)

A partir de esta propuesta clasificatoria (y más allá de las diferencias de taxonomía que plantea en comparación con otros autores⁵⁴), queremos llamar la atención sobre algunas de las estrategias específicas que abarca y que se relacionan con la facultad de retención (*memory strategies*) y/o de procesamiento de las palabras (*cognitive strategies*):

1. Utilizar la visualización (*applying images*): por ejemplo, crear imágenes mentales, con o sin la ayuda de representaciones visuales reales, alrededor de las nuevas palabras.
2. a) Razonar de manera deductiva (*reasoning deductively*): lo que implica emitir hipótesis, por ejemplo, sobre el sentido de lo que se ha oído o leído, mediante el uso de lo que ya se conoce.
b) Analizar el discurso (*analyzing expressions*): se procede a un estudio analítico de las diferentes piezas del enunciado.
3. a) Crear vínculos mentales (*creating mental linkage*): por ejemplo, asociar la nueva información lingüística con conceptos familiares ya presentes en la memoria.
b) Analizar de manera contrastiva (*analysing contrastively across languages*): se trata de realizar una comparación entre elementos de la LE y elementos en otras lenguas.

⁵⁴ Por ejemplo, O'Malley y Chamot (1990) diferencian sólo las estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas.

Si hemos resaltado en particular estas estrategias, que deliberadamente hemos separado en tres grupos, es porque pensamos que su activación y sus efectos podrían ser de gran utilidad para estimular el aprendizaje fraseológico; por tanto, consideramos que deberían servir de referencia para orientar cualquier metodología de enseñanza de las EIE, como precisaremos más adelante.

5.2.2. IMPLICACIÓN COGNITIVA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

En el ámbito actual de la psicolingüística y de la didáctica de lenguas, se insiste mucho en la *implicación* y el *rol activo* que el alumno debe tener en el proceso de su propio aprendizaje:

Language learners who take a totally passive approach to learning, waiting patiently and depending on involuntary attentional processes to trigger automatic noticing, are likely to be slow and unsuccessful learners. (Schmidt, 2000, citado en Laufer y Hulstijn, 2001: 4)

Así pues, se reconoce que el nivel de procesamiento inicial de la información juega un papel determinante sobre su retención (Craik y Lockhart, 1972; Cermak y Craik, 1979). Asimismo, se admite que cuanto más profunda sea la implicación cognitiva del hablante en este procesamiento, más duradera y exitosa será su memorización: por ejemplo, el alumno que estudia sólo de memoria una lista de palabras no podrá alcanzar la misma calidad de retención que el que hace un verdadero esfuerzo cognitivo para encontrar el modo de asociarlas.

Aunque, hasta ahora, las nociones de nivel y de calidad en el procesamiento léxico siguen siendo objeto de numerosos interrogantes entre los especialistas⁵⁵, se suele admitir que las tareas de inferencia semántica (*guessing tasks*), sobre todo si se realizan a partir de claves lingüísticas, requieren un nivel de implicación cognitiva bastante importante (Schouten-van Parreren, 1985; Mondria y Wit-de Boer, 1991; Gairns y Redman, 1986; Hulstijn, 1992; Newton, 1995; Laufer y Hulstijn, 2001). Sobre este tema, la propuesta de Laufer y Hulstijn (2001) nos parece muy interesante puesto que permite acotar los factores que determinan esta implicación:

⁵⁵ Para un análisis de la cuestión, véase Laufer y Hulstijn (2001: 5-6).

In conclusion, involvement load is defined here as the combination of the presence or absence of the involvement factors Need, Search, and Evaluation. (Laufer y Hulstijn, 2001: 15).

El alumno se implicaría, entonces, más activamente mediante tareas donde podría sentir la necesidad de resolver algo (por ejemplo, *entender el sentido de una palabra en un texto*), lo cual lo motivaría a emprender una cierta acción para buscar la respuesta (como *consultar un diccionario*); finalmente, esta búsqueda podría llevarlo a evaluar si la respuesta encontrada es la que mejor se adecúa para solucionar el interrogante inicial (*eligiendo, por ejemplo, un sentido entre los diversos que una palabra acepta*). Según Laufer y Hulstijn, esta implicación de tipo motivacional-cognitivo alcanzaría un nivel muy elevado en las actividades que combinan los tres factores citados.

Por lo tanto, frente a las nuevas palabras, se trata de acostumbrar al alumno a procesarlas mediante actividades que requieran por su parte un cierto esfuerzo cognitivo. En este sentido, hacerle desarrollar tareas que le permitan buscar soluciones por sí mismo a un problema de partida podría fomentar en él no sólo una implicación de base cognitiva, sino también de tipo motivacional.

5.2.3. EN RELACIÓN CON LA FRASEOLOGÍA

Hemos insistido en la importancia de activar en el alumno estrategias mentales eficaces y de llevarlo a realizar actividades que le permitan participar activamente en el proceso de su aprendizaje, al favorecer al máximo su implicación cognitiva. Respecto a la fraseología, representa un ámbito de la LE especialmente adecuado para seguir esta orientación metodológica. Para ello, la enseñanza podría basarse en la dimensión icónica de las expresiones y en el juego semántico que la fundamenta. En efecto, como veremos ahora, esta orientación didáctica puede resultar muy ventajosa a nivel memorístico si potencia actividades que permitan al alumno reflexionar sobre la imagen fraseológica y desarrollar a partir de ella estrategias de aprendizaje rentables.

5.3. EXPLOTAR LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA

La dimensión icónica de las expresiones puede convertirse en un punto de partida ideal para que los alumnos se impliquen cognitivamente en el aprendizaje y logren superar las dificultades que suponen para ellos la comprensión y la memorización fraseológicas.

5.3.1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN JUEGO

Hemos citado previamente algunas de las estrategias que aparecen en la categorización de Oxford (1990) y las hemos clasificado en tres grupos. Partiremos ahora de ellas para mostrar cómo, en el caso de las EIE, se podría estimular su activación mediante la explotación de la iconicidad fraseológica.

5.3.1.1. Asociar lo verbal con lo visual

La representación visual de la información constituye una estrategia memorística muy eficiente para su aprendizaje, tal como han demostrado numerosos psicolingüistas y pedagogos:

(...) our memory for visual image is extremely reliable and there is little doubt that objects and pictures can facilitate memory. (Gairns y Redman, 1986: 92)

De hecho, según los estudios de neuropsicología, hasta el 30% de lo que el cerebro humano recuerda proviene de la información visual que el entorno le proporciona. Pero además de activar una gran parte de la memoria, la imagen contribuye a desarrollar el proceso mental de descubrimiento de significados puesto que, al escenificar una realidad determinada, se crea la necesidad de su interpretación. Sobre este tema, se debe precisar que la imagen también influye en el proceso de comprensión⁵⁶ dado que, por lo general, un alto grado de iconicidad lleva a un alto grado de entendimiento (Danesi, 1986: 5).

Así pues, la relación natural que une lo mental a lo visual ya deja intuir la fuerza de la conexión que existe entre lo visual y lo verbal. Según la famosa ‘*dual coding theory*’ (Paivio,

⁵⁶ En uno de sus estudios, Ver Lee Williams (1986: 96) afirmaba que el uso de imágenes por parte de alumnos “(...) mejora su comprensión y les permite clarificar su pensamiento y comunicar sus ideas a otros.”

1986; Clark y Pavio, 1991), el hecho de asociar la forma verbal con una imagen mental permite codificar la información en la memoria de forma *dualista*, lo que estimula su retención, tal como Boers (2000) recuerda:

Learning vocabulary through imagery processing (in addition to verbal processing) paves an extra pathway for later recall. (Boers, 2000: 563).

De ahí la gran cantidad de especialistas que recomiendan el uso del componente visual en la enseñanza del léxico (Gairns y Redman, 1986; Nation, 1990; Ellis and Beaton, 1993; etc.), y la existencia de numerosas técnicas que privilegian este tipo de asociación para la retención de las palabras⁵⁷.

Ahora bien, respecto a las EI, su enseñanza y aprendizaje resultan ser un campo verdaderamente propicio para la utilización y/o activación mental de representaciones visuales. En general, cuando intentamos formar una imagen a partir de una palabra sencilla (por ejemplo, “*silla*”), nos viene a la mente la realidad concreta denotada por el sentido de esta palabra (o sea, la imagen del *objeto que sirve para sentarse*) y no su forma verbal (en este caso, las letras que combina: ‘*S-I-L-L-A*’). Esta imagen, entonces, nos ayuda a comprender y memorizar la realidad a la que hace referencia el vocablo y a asociarla con él. No obstante, en el caso de las EI, si podemos visualizar lo que denota el SF, también tenemos la posibilidad de crear una imagen de la escena o situación formada por la combinación de palabras⁵⁸. Por ejemplo, con la expresión española “*tirar la casa por la ventana*”, se puede imaginar, por un lado, a *una persona que gasta dinero excesivamente* y, por otro, a *una persona que tira por una ventana la maqueta de una casa*. Por tanto, con estas expresiones, la puesta en imagen de lo verbal pone en juego algo más que la transmisión de un significado (con la realidad que denota) puesto que también suele involucrar la estructura lingüística correspondiente. De hecho, la imagen formada por el sintagma literal favorece la comprensión y memorización de los componentes fraseológicos (en la EI citada, “*tirar*” / “*casa*” / “*ventana*”) y de su particular

⁵⁷ Podríamos citar la famosa técnica mnemónica de la palabra clave (*key-word technique*) que preconiza la construcción de una imagen a partir de una asociación auditiva entre una palabra de la LM del aprendiz y una de la lengua estudiada. Para más información sobre esta técnica, ver Nation (1990: 166-167).

⁵⁸ Aunque debemos recordar que, en ciertas EI, el nivel de iconicidad es más bajo (tal como, en castellano, “*dárselas de listo*”), lo que dificulta la visualización mental de la dimensión literal.

combinación (se tira *la casa por la ventana* y no, por ejemplo, *la ventana por la casa*, lo cual resultaría sin duda menos impactante).

La especial iconicidad de las EI y las ventajas que su representación visual ofrece para el aprendizaje han llevado a numerosos especialistas en didáctica a recomendar el uso del dibujo a los profesores de LE (Galison, 1983; Irujo, 1986a/b; Cooper, 1998; Penadés Martínez, 1999; González Rey, 2007; etc.). Este recurso pedagógico suele ser considerado por los aprendices como muy eficaz para respaldar el estudio de las EIE, tal como ha podido comprobar Liontas (2002). A pesar de lo dicho anteriormente, el empleo sistemático de dibujos fraseológicos aún no se ha generalizado entre los materiales de LE (aunque sí se encuentra más a menudo en los que se centran específicamente en la enseñanza de la fraseología⁵⁹). Otro hecho destacable es que los dibujos utilizados se relacionan, en general, únicamente con el sentido literal de las expresiones, práctica que estimula la comprensión y memorización de los componentes fraseológicos, pero deja de lado la dimensión figurada⁶⁰. Finalmente, nos llama mucho la atención la particular falta de propuestas de actividades alrededor de estas representaciones⁶¹. El profesor no suele recibir, por tanto, pautas metodológicas que lo orienten sobre la mejor manera de utilizar las imágenes, una situación que no promueve en clase de LE la explotación cognitiva de la dimensión icónica de las expresiones.

Ahora bien, como hemos dicho, se podría aprovechar mucho más la especial iconicidad de la EIE con actividades que no sólo permitan al aprendiz visualizar la expresión (o sea, tanto en su aspecto literal como en su dimensión idiomática), sino también que lo ayuden a vencer su posible opacidad semántica, al darle la posibilidad de restablecer un cierto vínculo entre lo literal y lo figurado. De este modo, gracias a la comprensión de la motivación que la imagen puede ofrecer en relación con el sentido que se le atribuye, se fomentarían el entendimiento de la EIE y su memorización a largo plazo:

⁵⁹ Entre los repertorios bilingües de E/LE, podemos citar como modelos el de Sánchez Benedito (1988) y el de Blum y Salas (1989). En el caso del FLE, un buen ejemplo es el diccionario de Galison (1984a).

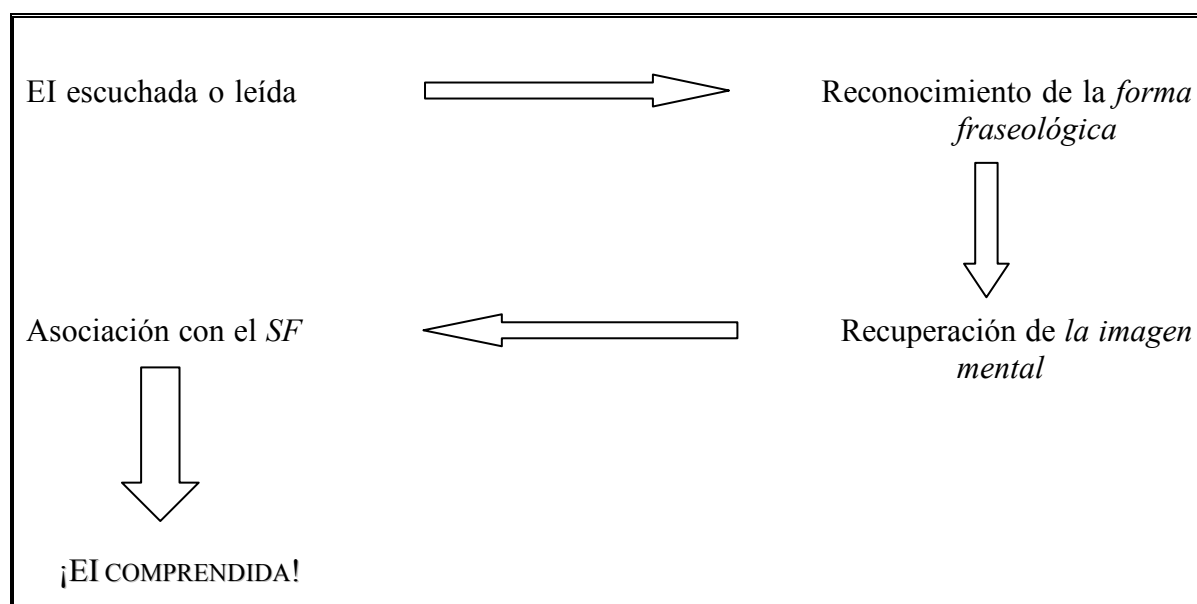
⁶⁰ Para un resumen sobre los tipos de representaciones visuales que los materiales de LE suelen utilizar, véase un trabajo nuestro publicado anteriormente (Detry, 2008c: 661-672).

⁶¹ En el ámbito del FLE, recordemos, sin embargo, el enfoque icónico de la obra de Galison (1984b).

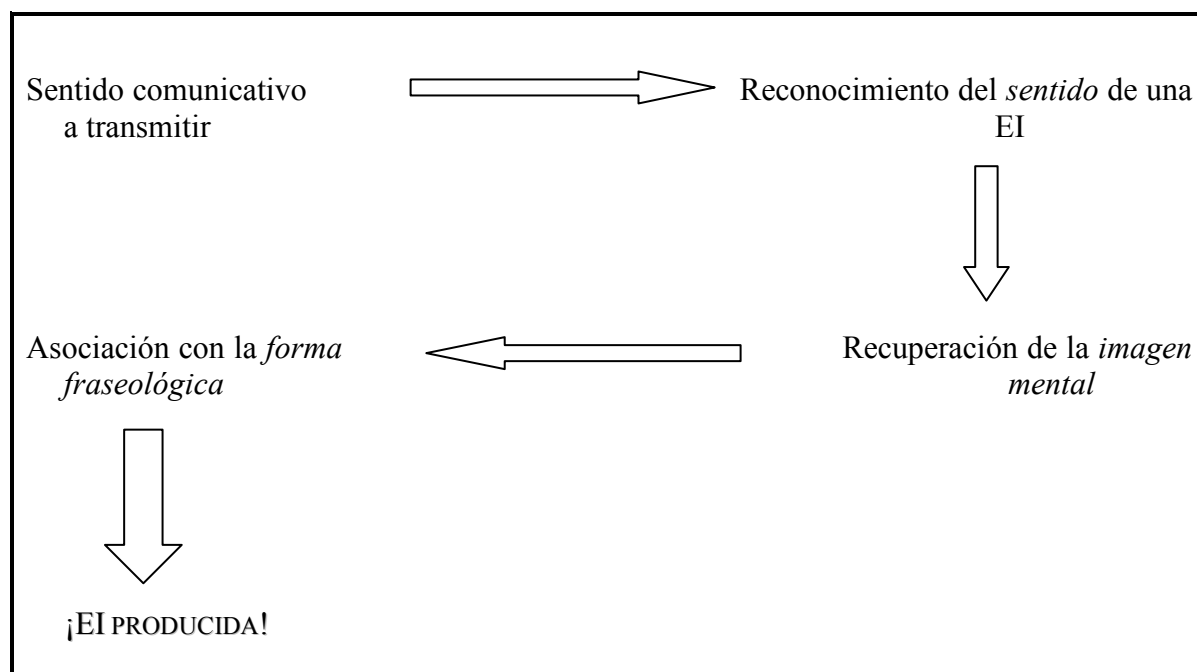
As we mentioned earlier, our main hypothesis concerning this issue was that motivation (for the meaning of idioms) should produce better results than a lack of motivation in the learning of idioms. This is a commonsensical view, which is also shared by Irujo (1993: 317) (...). (Kövecses y Szabó, 1996: 345)

Este proceso alrededor de la imagen fraseológica favorece, de hecho, una fuerte asociación mental entre la dimensión formal (el sintagma literal) y la semántica (SF), lo que permitiría al aprendiz recuperar estos aspectos para llevar a cabo correctamente tareas de comprensión (A) y de producción (B), tal como ilustramos de modo esquemático a continuación:

A. Situación de recepción (o comprensión)



B. Situación de producción



La explotación de la iconicidad fraseológica, entonces, no se debe limitar a la simple representación visual (ya sea mental o gráfica), sino que debe ser empleada como un verdadero punto de partida para la creación de tareas que ayuden a los alumnos no sólo a entender y memorizar la combinación fraseológica, sino también a relacionarla de manera significativa con su dimensión figurada. Para lograr este objetivo, es importante que estas tareas impliquen la activación de las estrategias cognitivas que detallamos en los dos puntos siguientes.

5.3.1.2. Analizar y razonar de manera deductiva

Hemos visto previamente que los hablantes no nativos tienden a aplicar a las nuevas EI un análisis de tipo composicional. Se trata entonces aquí de explotar esta tendencia con el propósito de intentar que los alumnos de LE se impliquen cognitivamente en el proceso de aprendizaje. En este sentido, quisiéramos destacar la valiosa función que tiene el desarrollo de una reflexión acerca de la imagen fraseológica y de su interpretación figurada. A

continuación, nos centraremos precisamente en dos de las estrategias que esta reflexión puede activar: la operación de inferencia semántica y la descodificación metafórica.

5.3.1.2.(a) La inferencia semántica

Recordemos que un buen modo de solicitar la implicación cognitiva de los aprendices consiste en proponerles tareas que persigan la resolución de un interrogante inicial. En esta vía de trabajo, se reconoce que la búsqueda del sentido de una palabra mediante un razonamiento de tipo deductivo favorece particularmente su memorización:

Hulstijn (1992) showed that when meanings of words had to be inferred they were retained better than words with given meanings. (Laufer y Hulstijn, 2001: 18)

La defensa de tal enfoque inferencial se fundamenta en las conclusiones de numerosos estudios dedicados al aprendizaje del vocabulario en una LE. Presentamos brevemente las más relevantes:

- a. Para memorizar el vocabulario, el alumno debe adquirir un *papel activo* en el proceso de su aprendizaje (Nation, 1990 y Schmidt, 2000, entre otros);
- b. Esta implicación del alumno se puede conseguir mediante tareas cognitivas de *inferencia semántica* (Schouten-van Parreren, 1985; Mondria y Wit-de Boer, 1991; Laufer y Hulstijn, 2001);
- c. Mayor sea el grado de procesamiento, mayor éxito se obtiene en la incorporación de lexemas al lexicón mental (Craik y Lockhart, 1972; Cermak y Craik, 1979; López Morales, 1993; R. Ellis, 1994);
- d. La inferencia del sentido de una palabra, sobre todo si se basa en claves lingüísticas, requiere un grado de procesamiento elevado y, por lo tanto, fomenta la memorización (Hulstijn, 1992; Newton, 1995; Laufer y Hulstijn, 2001; Gairns y Redman, 1986).

Estas conclusiones muestran el estrecho vínculo que existe entre *proceso inferencial* e *implicación cognitiva* y su impacto en la *memorización* de las palabras.

Concerniente a la comprensión del lenguaje figurado, también se debe insistir en la importancia del mecanismo inferencial:

In other words, in order to understand figurative language the learner needs to unravel the covert connections in the utterance through a process of inference.
(Lazar, 1996: 46)

En el caso de las EIE, una reflexión sobre la interpretación que se debe atribuir al sintagma literal también permitiría activar este tipo de razonamiento deductivo:

Learners can be encouraged to first try to decode figurative expressions independently, i.e. as a problem-solving task requiring a deeper level of cognitive processing (...). (Lennon, 1998, citado en Boers, 2000: 568)

Para la fraseología, esta operación de inferencia no tiene que llevarse a cabo sólo a partir de claves contextuales sino que, sobre todo, debe fundamentarse en la comprensión y descodificación de la IL. En efecto, esta última ya activa naturalmente en la mente un proceso de *búsqueda interpretativa* puesto que, al comprender y visualizar la escena que refleja, el hablante se preguntará sobre la interpretación que se le podría atribuir. Al favorecer particularmente la comprensión y retención de los componentes del sintagma fraseológico, el análisis de la iconicidad de las expresiones debe constituir el punto de partida principal del proceso inferencial. Eso significa que, en la medida de lo posible⁶², el contexto se utilizará únicamente en una etapa posterior, como herramienta para averiguar la certeza o no de las hipótesis formuladas (*evaluación*) a partir de la interpretación de la IL.

Ahora bien, para que el alumno pueda realizar con éxito esta operación inferencial a partir de la forma fraseológica en sí, necesitará no sólo entender la combinación de palabras y la imagen que constituye, sino también poder descodificar su valor metafórico. Esta última tarea, como vamos a explicar, permitirá al estudiante reconocer la existencia de un vínculo no arbitrario entre la estructura de la EIE y su SF, lo cual, sin lugar a dudas, estimulará la memorización de estos dos aspectos.

⁶² Sin embargo, en el caso de una EIE con un grado muy débil de iconicidad, los alumnos deberían primero realizar una inferencia semántica a partir de los indicios del contexto de uso y, luego, averiguar sus hipótesis con los elementos léxicos de la expresión (Boers y Demecheleer, 2001: 260).

5.3.1.2.(b) La descodificación de metáforas

Primero, quisiéramos recordar brevemente lo que se entiende por “metáfora”. La palabra proviene del término griego “*meta*” que expresa *cambios* y “*pherein*” que significa *transportar*. Vemos que la etimología de la palabra ayuda a entender en que consiste una metáfora: se trata de una comparación entre dos entidades que aparentemente no están relacionadas, mediante una operación de transferencia semántica de la una a la otra. Danesi (1986), en uno de sus estudios, dio un ejemplo particularmente claro de este fenómeno:

Thus, in an expression such as "Bill is a gorilla" the associational link between Bill and the characteristics of 'fierceness', 'violent behaviour', etc. is made through the image (or associational semantic matrix) of the animal known as a 'gorilla'. (Danesi, 1986: 2)

En general, los procesos metafóricos se suelen representar de manera simplificada por ‘A is B’ (Di Pietro, 1978: 100-101) y analizar según el modelo llamado “*tenor-vehicle-ground*” (Richards, 1936), como Ullman (1972) subraya:

La estructura básica de la metáfora es muy simple. Siempre hay presentes dos términos: la cosa de la que estamos hablando y aquella con quien la comparamos. En la terminología del Dr. Richards, el primero es el tenor (tenor); el segundo, el vehículo (vehicle); mientras que el rasgo o los rasgos que tienen en común constituyen el fundamento (ground) de la metáfora. (Ullman, 1972: 240)

Así, en el ejemplo de Danesi, el *tenor* (o *tópico*) sería ‘Bill’ (el referente ‘A’) ya que se trata del tema tratado por la metáfora; el *vehículo* sería ‘un gorila’ (el referente ‘B’), o sea, es el comentario que se hace sobre el tópico. Finalmente, el *fundamento* es siempre implícito y representa la relación de similitud que se puede establecer entre el tópico y el vehículo (por ejemplo, la *violencia*).

Pero lo más relevante desde un punto de vista pedagógico es, seguramente, el gran papel que se ha atribuido a la metáfora en lo que se refiere al modo de pensamiento. Esta perspectiva fue impulsada sobre todo a partir de los años 80 con la publicación de la obra

Metaphors We Live By (Lakoff y Johnson, 1980) y el desarrollo progresivo de una teoría de la metáfora de base semántico-cognitiva (Lakoff, 1987; Johnson, 1987):

Lakoff and Johnson (1980) argue that our ordinary conceptual system is 'fundamentally metaphorical in nature', and that this is reflected in our everyday language by a wide variety of expressions and vocabulary. (Lazar, 1996: 44)

Dada la importancia cognitiva que se debe atribuir a la metáfora y a su gran empleo en el lenguaje cotidiano, muchos estudios didácticos (Danesi, 1986; Low, 1988; Mac Lennan, 1994; Deignan, Gabrys y Solska, 1997; Littlemore, 2001; Boers, 2000; etc.) pusieron de relieve la necesidad de una enseñanza que ayude a los aprendices a desarrollar una competencia metafórica en la LE. Efectivamente, se empezaron a considerar los efectos positivos que este enfoque metodológico puede tener sobre el proceso de adquisición de una lengua:

- a. Al basarse en la explotación de la imagen, la metáfora es un poderoso método de aprendizaje que favorece la comprensión y la memorización de las palabras;
- b. La metáfora supone un proceso de comprensión que pasa por la inferencia semántica⁶³, es decir, por una operación cognitiva que requiere un grado de procesamiento elevado y que, por lo tanto, fomenta la memorización de las palabras;
- c. Como una gran parte del lenguaje y de sus expresiones está basada en el uso de metáforas, el conocimiento de los esquemas metafóricos más comunes puede simplificar el aprendizaje de una lengua.

Como vemos, la habilidad metafórica constituye una actividad que se basa en lo visual y lo analítico (Danesi, 1986: 5) y su desarrollo es fundamental para garantizar el aprendizaje de un idioma: "*Theory and practice suggest that the ability to acquire, produce and interpret metaphors in the target language is important for language learning.*" (Littlemore, 2001: 459).

⁶³ Por ejemplo, si retomamos el ejemplo de Danesi, *Bill es un gorila*, el aprendiz puede comprender la metáfora si infiere primero las características del gorila que son relevantes para aplicar al sujeto de la frase. Para más detalles sobre este procesamiento, ver Lazar (1996: 46).

Referente a las EI, no se puede pasar por alto el valor metafórico de estas unidades lingüísticas. En efecto, como las teorías lingüísticas de enfoque composicional y la semántica cognitiva han puesto de relieve, estas expresiones suelen basarse en metáforas cuyos valores no son necesariamente “muertos” (*dead*) o “congelados” (*frozen*) para el hablante puesto que aún podrían ser activados en su mente. Así pues, la metáfora permite instaurar una conexión entre el significado directo de la imagen contenida en la expresión y un significado más abstracto, de tipo figurado, y el locutor tiene la posibilidad de restablecer este vínculo tras comprender, analizar y descodificar la iconicidad fraseológica. Esta tarea de descodificación puede representar, por tanto, una operación cognitiva eficaz para promover el reconocimiento del carácter motivado de la expresión y facilitar así su memorización. Por esta razón, se debe insistir en la importancia de una enseñanza que permita a los alumnos un mayor acercamiento a los procesos metafóricos de las expresiones estudiadas (Ruiz Campillo y Roldán Vendrell, 1993; Kövecses y Szabó, 1996; Cooper, 1998; Lennon, 1998; Boers, 1999, 2000 y 2001; Boers y Demecheleer, 2001):

The results suggest that an enhanced metaphoric awareness may help students to (i) recognize the inference patterns associated with given figurative expressions and (ii) to remember unfamiliar figurative expressions. (Boers, 1999: 143)

Il est d'ailleurs recommandé d'enseigner aux étudiants les processus de métaphorisation des expressions figées d'une façon explicite afin qu'ils puissent les identifier dans la langue et les employer correctement selon la situation. (González Rey, 2007: 30)

Asimismo, si la reflexión metafórica acerca de una EIE tiene efectos positivos sobre su comprensión y memorización, también influye positivamente en el aprendizaje fraseológico en general. De hecho, tal como destacaron Lakoff y Johnson (1980 y 1991), recordemos que muchas son las EI que pueden vincularse por contener una metáfora similar. Por ejemplo, si un hablante reconoce que en la expresión española “*meter cosas en la cabeza a alguien*” se usa el concepto de *cabeza* para referirse a la imagen de *un recipiente en el que “depositar” las ideas*, no tendrá problemas en descodificar el sentido no sólo de esta expresión, sino también de muchas otras, como por ejemplo “*pasarle a uno una cosa por la cabeza*”; “*quitar*

a alguien una cosa de la cabeza”; “(no) caber una cosa en la cabeza a alguien”; etc.⁶⁴ Aunque, por supuesto, tendrá que reconocer los casos en que el uso metafórico de la *cabeza* tiene otros valores: por ejemplo, *esfuerzo mental* en “romperse la cabeza” o *actitud honrosa o avergonzada* en “alzar/ bajar la cabeza”⁶⁵. Este tipo de enfoque⁶⁶ permite entonces que el alumno se familiarice con los esquemas metafóricos más empleados por la LE y, consecuentemente, sea capaz de reconocerlos en diversas expresiones, lo cual favorecerá el establecimiento de conexiones útiles entre las diferentes imágenes fraseológicas.

Ahora bien, para garantizar un mayor procesamiento cognitivo alrededor de la EIE y mejores resultados en su aprendizaje, recordemos también que es imprescindible que los alumnos tengan un papel activo en la reflexión metafórica, lo cual significa que el profesor debe darles la oportunidad de expresar sus *propias hipótesis* sobre la relación semántica que existe entre la imagen fraseológica y su interpretación figurada. En esta reflexión personal del alumno, factores como el grado de transparencia semántica de cada EI y el grado de familiaridad previa con las metáforas fraseológicas tienen una función destacable. En relación estrecha con estos dos aspectos, se debe hacer hincapié en la importancia que la competencia metafórica y fraseológica adquirida con la LM suele tener. De hecho, la referencia a esta lengua constituye una estrategia muy potente que el alumno también puede (y suele) activar a la hora de trabajar alrededor de la imagen extranjera.

5.3.1.3. Asociar con la LM y analizar de manera contrastiva

Tal como hemos anunciado y detallaremos aquí, las estrategias que el alumno utiliza a la hora de comprender y memorizar una nueva expresión pueden quedarse en los límites de la LE, pero también pueden implicar una referencia a otras lenguas, en particular a su LM. Antes de centrarnos específicamente en este tema, empezaremos recordando la evolución que se dio en el mundo didáctico sobre la valoración del recurso a la LM, para luego insistir en las razones que permiten considerarlo como un medio eficaz para reforzar el aprendizaje de la LE.

⁶⁴ Ejemplos provenientes de Forment Fernández (1997: 342).

⁶⁵ Ídem.

⁶⁶ Véase más ejemplos de cómo explotar este enfoque en clase de E/LE en Forment Fernández (1997 y 1998).

5.3.1.3. (a) El papel de la LM en clase de LE

Nos parece necesario detenernos un instante en un tema que fue muy debatido en la historia de la didáctica de la LE: se trata de la presencia de la LM en la clase de idioma(s). Recordemos que el papel de ésta en el aprendizaje de una nueva lengua ha alimentado la dicotomía clásica que opone los métodos tradicionales, privilegiando lo explícito (a nivel gramatical como léxico) en la enseñanza, y los métodos modernos, basados en la expresión oral en situaciones y en un acercamiento implícito a la gramática. En los primeros, la LM de los alumnos era el punto de partida del aprendizaje; de ahí que, para el léxico por ejemplo, se preconizara una enseñanza centrada tanto en largas listas bilingües de palabras como en ejercicios de traducción (versiones de los grandes autores). En cambio, con la emergencia de nuevos métodos (los audio-orales y audiovisuales de la primera generación, a finales de los años 60), la didáctica y metodología de la enseñanza cambiaron totalmente de rumbo ya que se exigía tanto el rechazo del uso de la LM en el aula como cualquier tentativa de comparación de ésta con la lengua aprendida.

En realidad, este cambio de enfoque metodológico debe entenderse como el resultado de los estudios llevados a cabo por la Lingüística Contrastiva que apareció en los años 50 y que pretendía, a través de la comparación de dos (o más) sistemas lingüísticos o de sus elementos constitutivos, prever los fenómenos negativos de *transferencia*⁶⁷ que pudieran aparecer al aprender dichos sistemas. Se consideraba entonces que la presencia de la LM en la mente del aprendiz era sólo causa de errores en la práctica de una LE.

Sin embargo, desde hace ya algunos años, con la aparición de los nuevos enfoques funcionales y comunicativos, hemos llegado a una reconsideración del valor y de la función de la LM. Una primera idea importante que la mayoría de las nuevas investigaciones⁶⁸ ha destacado es la dependencia natural que une la LM con el idioma aprendido: “[la LM] actúa como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2.” (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1993: 395). En otras

⁶⁷ Este término está considerado, hoy en día, como sinónimo de “*influencia lingüística*”. Para el lingüista Odlin (1989), la transferencia se define como “*la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se haya adquirido con anterioridad.*” (Martín Martín, 2000: 113).

⁶⁸ Podríamos citar, por ejemplo, los trabajos de investigadores como Ellis (1985), Meara (1993) y Oxford y Scarcella (1994).

palabras, se considera hoy en día que el conocimiento de una LE (o L2) implica necesariamente la referencia a la LM (aunque se haga de manera implícita) y se construye, consciente e/o inconscientemente, por contraste con ella:

Translation is thus an instinctive part of the way the mind approaches learning a second language. (Lewis, 1997: 60)

Tomando en cuenta esta nueva perspectiva, podemos afirmar que el recurso a la LM se impone como una operación mental inevitable en el aprendizaje de una LE.

Otra idea fundamental que se ha ido implementando es la posible aportación positiva de la influencia que la LM ejerce en el proceso de adquisición y en el manejo de la nueva lengua. Así pues, al lado de la tan conocida y temida *transferencia negativa* se reconoció también la existencia de una *transferencia positiva*:

La transferencia no es simplemente interferencia. Ésta es sinónimo de transferencia negativa; en la transferencia, sin embargo, también se produce transferencia positiva. (Odlin, 1989, citado en Martín Martín, 2000: 112)

De hecho, los efectos de la transferencia⁶⁹ pueden ser *negativos*, pero también *positivos* para el aprendizaje y manifestarse de diferentes formas, tal como algunos lingüistas (entre otros, Odlin, 1989 y R. Ellis, 1994) pusieron de relieve⁷⁰. Para resumir brevemente sus conclusiones, podríamos decir que la LM, por un lado, puede influir negativamente en el aprendiz llevándolo, por ejemplo, a cometer errores interlingüísticos (*comisión de errores*) o a evitar el uso de ciertas formas o estructuras de la LE juzgadas como difíciles - en general, por su(s) diferencia(s) respecto a la LM- (*omisión de errores*); pero, por otro lado, puede contribuir a facilitar la comprensión, retención, pronunciación, etc. de los elementos lingüísticos que ofrecen similitudes en las dos lenguas. Por tanto, aunque los efectos de la transferencia positiva, por más reales que sean, pueden quedar invisibles (puesto que no

⁶⁹ Se debe precisar que la LM influye tanto en el desarrollo de las fases del aprendizaje (interlengua) como en las tareas posteriores de utilización de los componentes lingüísticos (o sea, en la comprensión y producción), aunque es en el segundo caso donde se pueden encontrar muchas más marcas tangibles de esta influencia.

⁷⁰ Para un resumen de la investigación sobre el tema de la transferencia, aconsejamos la lectura de Martín Martín (2000).

implican la aparición de errores en la producción del aprendiz), debemos ser conscientes de su existencia y del provecho que alumnos y profesores pueden sacar de ellos:

Todo aprendiz de una lengua extranjera es consciente de que entre su lengua y la otra hay palabras que coinciden en el significado y son morfológicamente “iguales”. Su aparición es saludable como un respiro y como una ayuda.
(García de María, 1996: 242)

No obstante, en relación con este tema, advertimos que se debe tener en cuenta la complejidad de esta influencia de la LM y evitar simplificaciones que lleven a considerar que la semejanza interlingüística sólo equivale a facilidad y transferencia positiva, tal como aclararemos más adelante. En todo caso, estas perspectivas, que se extendieron entre los métodos funcionales y comunicativos, contribuyeron a que los estudiosos y pedagogos empezaran a cambiar la imagen negativa que habían atribuido hasta entonces a la presencia de la LM en la clase de idioma(s).

En efecto, se puede valorar positivamente el papel que la LM desempeña en el aula de LE si se consideran las numerosas aportaciones que brinda al aprendiz extranjero. Entre las más destacables, podemos citar las siguientes:

- a. A nivel cognitivo: la LM constituye una poderosa reserva de competencias y conocimientos lingüísticos previos que pueden ser empleados en el proceso de generación de hipótesis y así servir para fomentar el desarrollo de la *interlengua*⁷¹ y llegar a resolver más fácilmente los problemas planteados por la LE.
- b. A nivel psicológico: la traducción proporciona al alumno una cierta confianza, porque le permite estar seguro de estar captando de manera rotunda el sentido de una palabra. Además, introducir la LM en el aula puede contribuir a su justa valoración al lado de la LE.
- c. A nivel pragmático: el recurso a la LM puede facilitar tanto *el uso receptivo* (comprensión de discursos) como el *uso productivo* (producción de discursos) de la

⁷¹ El concepto psicolingüístico de “interlengua” hace referencia a un estado de lengua que se sitúa generalmente entre la LM y la lengua aprendida y que tiene que ver con el uso, por parte del hablante, de técnicas o procesos que tienden a la simplificación. Entre ellas, se encuentran la transferencia y la generalización excesiva.

lengua estudiada, lo que, sin duda, contribuye a enriquecer la capacidad comunicativa de los aprendices⁷².

Además de lo expuesto, no se debe olvidar que recurrir a la LM permite no sólo favorecer la toma de conciencia por parte del alumno de las similitudes y/o diferencias que se puedan dar entre las dos lenguas, sino también sacar un provecho didáctico de ellas:

(...) I recognize that the effects are both helpful and unhelpful, and part of the teacher's task is to raise learners' awareness of those effects, so helping them both to avoid the unhelpful, and to benefit from the helpful, parallels. (Lewis, 1997: 65)

Clearly, the more aware learners are of the similarities and differences between their mother tongue and the target language, the easier they will find it to adopt effective learning and production strategies. (Swan, 1997: 179)

De esta manera, se puede estimular la memorización y el proceso de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a sacar ventaja, en la medida de lo posible, de las numerosas similitudes (cognados) que pueden existir entre dos lenguas cercanas⁷³. Además, podría permitirles ser más precavidos ante posibles errores de transferencia negativa. Aunque sobre este último aspecto y en relación sobre todo con las tareas de traducción, hay divergencia de opiniones entre los estudiosos. Hay quienes piensan (por ejemplo, Hurtado, 1988 y Duff, 1989) que la traducción “*ayuda al aprendiz a ser consciente de las diferencias entre L1 y L2 y [que] esta conciencia contribuye a evitar cometer errores*” (Martín Martín, 2000: 153)⁷⁴. En cambio, también hay quienes se oponen a la práctica de tal tipo de ejercicios, argumentando que fomenta los errores de interferencia (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Finalmente, también están los que defienden que los alumnos que practican la traducción no cometen más errores que los que no la practican (por ejemplo, Lococo, 1976).

⁷² Véase el artículo de García de María (1996:243) que trata acerca de la utilidad, a nivel comunicativo, de las palabras cognadas y donde se afirma que “*el reconocimiento planificado del vocabulario*”, partiendo de la LM, permite una comprensión más rápida de un texto o del discurso del interlocutor en contexto conversacional.

⁷³ Por ejemplo, en un estudio didáctico, Barrera Vidal (1996: 56) pone de relieve la eficacia de la referencia a la LM en el caso de dos lenguas muy cercanas como el francés y el español: “*Entre dos lenguas románicas, el francés como L1 y el español como L2 (...) es obvio que los casos de transferencias positivas podrían ser numerosos e importantes, ya que las palabras afines, además de convergencias tanto formales como estructurales, facilitan la recuperación de competencias esenciales a la hora de llevar a cabo procesos comunicativos*”.

⁷⁴ Sobre este tema, refiérase también a Santos Gargallo (1993: 60-61).

En todo caso, lo expuesto en este apartado refleja bien que son numerosas las razones que impulsan a utilizar la LM como una herramienta estratégica de refuerzo del aprendizaje. Por tanto, resultaría absurdo elaborar una metodología que rechace todo intento de referencia a esta lengua y aún más cuando se trabaja con grupos donde todos son nativos en este idioma:

No es realista y es incompleto, cuando menos, cualquier método de enseñanza de L2 o teoría de ASL que prescindiera de la L1 de los aprendices, de forma especial cuando éstos comparten una misma L1 que, a su vez, es también la lengua materna del profesor. (Martín Martín, 2000: 126).

A continuación, veremos cómo, en el caso particular del aprendizaje de las EIE, la referencia a la LM puede convertirse en una estrategia de gran utilidad cognitiva.

5.3.1.3. (b) La referencia a la LM en el caso de las EIE

Sobre este tema, varios estudios han sido llevados a cabo y se ha demostrado que la referencia a la LM es una estrategia que suele ser utilizada por los alumnos a la hora de comprender y producir EIE (entre otros, Irujo, 1986a/b; Boers y Demecheleer, 2001; Cooper, 1998)⁷⁵, en particular, cuando perciben una posible red de similitudes entre la LM y la LE⁷⁶. Lo dicho anteriormente contribuye a reafirmar la importancia de ofrecer a los aprendices un método de enseñanza que haga una *referencia explícita* a la LM:

If students are using their knowledge of idioms in their first language to comprehend and produce second language idioms, teacher should take advantage of this. (Irujo, 1986b: 298)

Pero, podríamos preguntarnos en qué debe consistir esta referencia a la LM. En el caso del vocabulario en general, la LM se ha empleado y se sigue empleando en las aulas sobre todo como medio para transmitir o aclarar el sentido de las palabras extranjeras: por ejemplo, se dice que la palabra francesa “*orgueilleux*” significa “*orgullosa*”. Sin embargo, también se debe tener en cuenta que la explotación de la LM puede ir más allá de la simple traducción.

⁷⁵ Sin embargo, los alumnos de nivel más avanzado tendrían más dudas a la hora de apoyarse en la LM (Kellerman, 1978, citado en Boers y Demecheleer, 2001: 258).

⁷⁶ Varias investigaciones demostraron que la percepción de cercanía entre dos lenguas favorece el proceso de transferencia (Adjemian, 1976; Kellerman, 1977 y 1978; Sjöholm, 1979).

Así pues, podría tener como propósito el de facilitar la memorización de la forma de los vocablos. Con ese objetivo, se podría por ejemplo...

- enfatizar en las similitudes formales que pueden presentar algunas palabras: “*chaise*” en francés y “*chair*” en inglés;
- potenciar una asociación visual entre vocablos que “suenan” igual en las dos lenguas (*key-word technique*) como “*regalo*” en español y “*regal*” en alemán (que significa *estantería*);
- poner de relieve ciertos cambios formales sistemáticos de una lengua a otra: las palabras francesas terminadas en *-tion* (como “*information*”) y *-sion* (como “*dimension*”) suelen en español acabarse respectivamente en *-ción* (*información*) y *-sión* (*dimensión*).

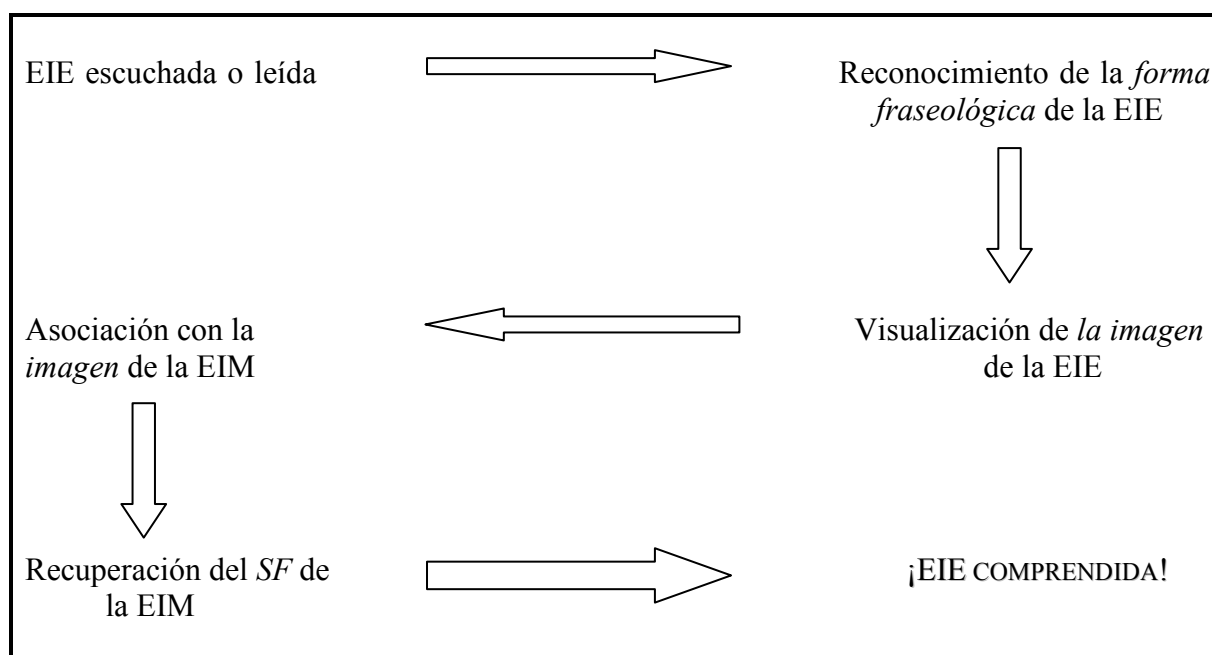
Ahora bien, referente a la fraseología, el uso de la LM tampoco tiene por qué reducirse a una operación de traducción (ya sea literal o figurada) puesto que la referencia a esta lengua puede poner en juego mucho más que una pura transmisión de significados. En efecto, la asociación entre una EIE y una EIM implica la confrontación de dos estructuras lingüísticas que forman cada una, una imagen con valores metafóricos particulares; lo cual significa que la referencia a la EIM puede ser relevante tanto para la comprensión y memorización de la iconicidad extranjera como para su descodificación metafórica.

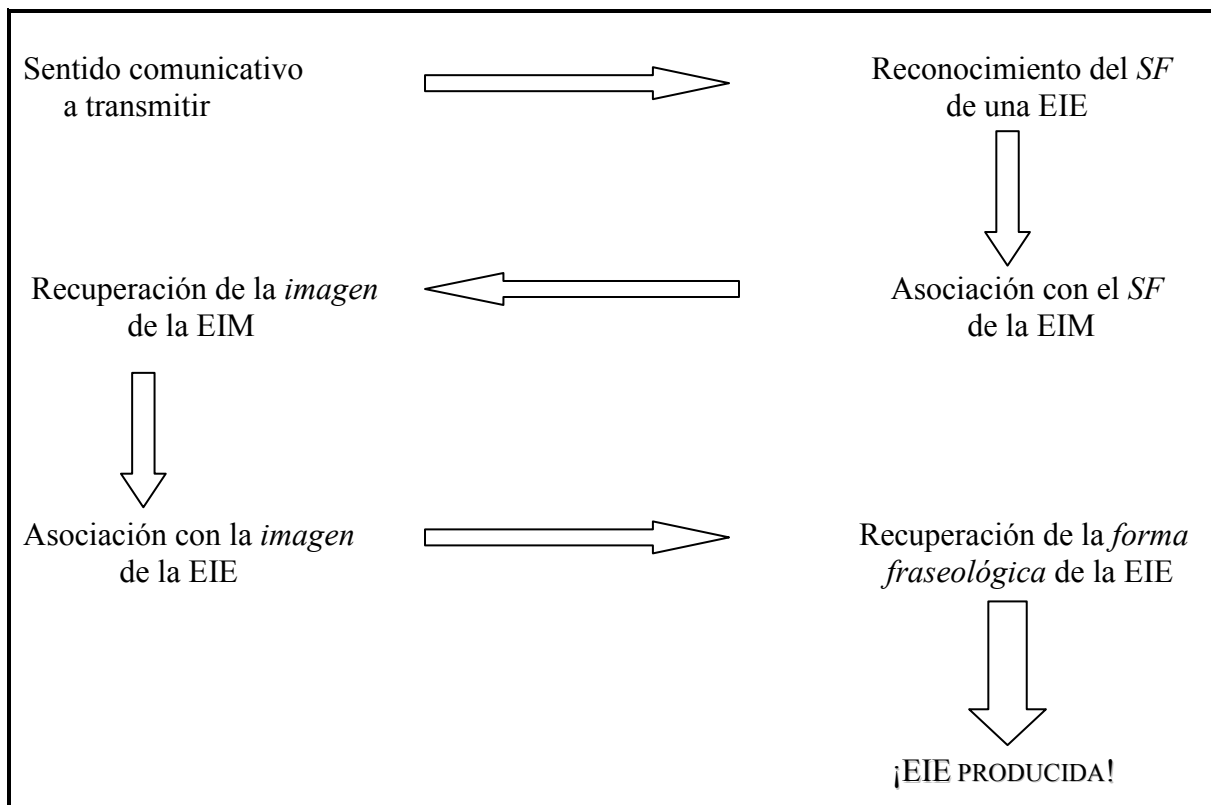
De hecho, son numerosas las ventajas cognitivas que este tipo de enfoque puede proporcionar al alumno. Al intentar establecer una cierta conexión entre la EIE y la EIM, el aprendiz tiene la posibilidad de centrar más su atención en sus imágenes respectivas y en las similitudes que pueden ofrecer. Esta operación constituye una estrategia cognitiva muy eficaz para que perciba ciertas metáforas fraseológicas como no totalmente nuevas (recordemos la relevancia del factor *familiaridad* en el procesamiento del SF) y pueda, consecuentemente, entenderlas y memorizarlas más fácilmente. Por ejemplo, si una persona de habla española se encuentra por primera vez con la EIE francesa “*avoir la puce à l’oreille*” (Trad.lit.esp.: **Tener la pulga en/sobre la oreja*”), lo más probable es que considere la imagen como

bastante opaca y difícil de retener. En cambio, si se le da la oportunidad de fijarse en la expresión castellana equivalente, “*tener la mosca detrás de la oreja*”, rápidamente su concepto de la imagen extranjera cambiará, al darse cuenta de las similitudes metafóricas que se dan entre las dos expresiones.

Además, este tipo de conexión icónica entre expresiones semánticamente equivalentes (sobre todo si existe entre ellas un cierto grado de similitud) refuerza el vínculo entre la imagen extranjera y su interpretación metafórica puesto que esta última ya se encuentra naturalmente asociada con la EIM en la mente del aprendiz. Como ya hemos visto (apartado 5.3.1.1.), este fenómeno de asociación mental representa una estrategia comunicativa eficiente para que el hablante pueda recuperar o bien el sentido de la EIE a partir de su forma (caso de comprensión [A]) o bien su forma a partir de su significado (caso de producción [B]), tal como vemos de modo esquemático:

A. Situación de recepción



B. Situación de producción

Así pues, vemos que, en el caso de las EIE, el recurso a los equivalentes fraseológicos en la LM debe ir más allá de la simple traducción. Se trata de utilizar la dimensión icónica de la fraseología de esta lengua como apoyo cognitivo para crear una red de asociaciones interlingüísticas que contribuyan a facilitar la comprensión y la memorización de las expresiones y del SF que les corresponde.

Finalmente, se debe precisar que, como en el caso de las palabras individuales, la referencia a la EIM puede favorecer el aprendizaje, pero también provocar casos de interferencia (particularmente en la producción de la forma fraseológica). Por lo tanto, a sabiendas de que el alumno tiende naturalmente a activar esta referencia en la comprensión y producción de nuevas EIE, es necesario que el método de enseñanza le permita no sólo sacar un máximo provecho de las similitudes icónicas que se dan entre las expresiones en ambas lenguas, sino también ser más consciente de las diferencias que pueden presentar:

In bilingual and foreign language settings, overt comparisons can show students which idioms can be transferred from their first language and which are likely to cause interference. (Irujo, 1986b: 298)

Comparisons with the L1 should be encouraged so that learners become aware in which respects their language resembles English in the underlying conceptual metaphors it employs and where it differs. (Lennon, 1998: 21)

Por esta razón, muchos especialistas en didáctica defienden tareas basadas en una comparación explícita y exhaustiva entre la metáfora extranjera y la equivalente en la LM (Irujo, 1986a/b; Low, 1988; Lennon, 1998; Deignan, Gabrys y Solska, 1997; Boers y Demecheleer, 2001). Aunque sobre este tema, debemos advertir una vez más que no existen datos empíricos que permitan confirmar la eficacia que la realización de este tipo de ejercicio contrastivo tiene en la prevención de errores de interferencia.

5.3.1.4. Breve síntesis

Hemos insistido en la importancia de proponer un aprendizaje fraseológico en el cual el alumno pueda implicarse cognitivamente. Siguiendo este enfoque, nos hemos basado en algunas de las principales estrategias de aprendizaje léxico destacadas por Oxford (1990), mostrando cómo se podían explotar en el caso de la fraseología. Para ello, hemos realzado la necesidad de emprender vías metodológicas que se fundamenten en la dimensión icónica de las EIE.

En efecto, mediante este tipo de enfoque, los alumnos pueden fijarse más en la imagen que los componentes fraseológicos constituyen y en su doble dimensión significativa, lo que les ayudará a ir más allá del supuesto *carácter arbitrario* de las EIE. Por una parte, tienen la oportunidad de utilizar la fuerza visual que esta imagen proporciona como estrategia para no sólo entender y recordar mejor la forma de la EIE, sino también fortalecer el establecimiento de un vínculo asociativo fuerte entre la combinación de palabras y su SF. Por otra parte, la imagen puede servir para suscitar en clase una reflexión, de tipo analítico-inferencial, acerca de sus posibilidades interpretativas y favorecer así tanto la familiarización del alumno con las metáforas más empleadas en la LE como la percepción por su parte de una cierta

transparencia semántica de la EIE. Finalmente, la iconicidad fraseológica puede ser propicia para una explotación didáctica de la LM que no se reduzca a la simple traducción. Para ello, se debe potenciar el análisis contrastivo entre la imagen de la EIE y la de la EIM con el fin de fomentar mediante estas asociaciones interlingüísticas, por un lado, la comprensión idiomática y, por otro, la memorización y recuperación de la forma fraseológica.

5.3.2. NIVEL DE LE Y GRADO DE DIFICULTAD DEL ENFOQUE ICÓNICO

Antes de explicar cómo se podría favorecer concretamente la activación de estas estrategias mediante determinadas actividades de clase, quisiéramos insistir en los aspectos que suelen tener una influencia en el grado de dificultad que conlleva un trabajo cognitivo y reflexivo acerca de la imagen fraseológica. Este tema se relaciona, entonces, muy estrechamente con el nivel de dominio de la LE que los aprendices presentan.

En primer lugar, antes de iniciar un trabajo icónico sobre las expresiones, es necesario preguntarse si el tipo de estrategia mental que pretendemos estimular mediante las tareas de aprendizaje puede ser adecuado para cualquier nivel de LE. Pero, además, se debe considerar el grado de complejidad que la imagen fraseológica ofrece; en este sentido, es importante tener en cuenta sobre todo dos factores que suelen determinar en gran parte la dificultad que la metáfora extranjera puede plantear a un locutor no nativo: se trata del grado de transparencia-opacidad semántica y del grado de conexión icónica con la LM.

Estos aspectos deberán, por tanto, orientar al profesor a la hora de proponer a sus alumnos la realización de actividades relacionadas con la comprensión de la iconicidad fraseológica y el restablecimiento de su motivación semántica.

5.3.2.1. En relación con las estrategias de aprendizaje

Acabamos de hacer hincapié en la importancia de activar en la mente de los aprendices determinadas estrategias que les pueden facilitar el aprendizaje de las EIE. Como hemos visto, la dimensión icónica de la expresión representa un campo de trabajo ideal para ello. En efecto, a partir de ella, los alumnos pueden llevar a cabo tareas que les suponen una gran implicación

cognitiva, al fomentar un razonamiento o bien analítico y deductivo en la LE o bien contrastivo mediante una referencia explícita a la LM.

Ahora bien, no se debe olvidar que la elección y el uso de los tipos de estrategia estarían relacionados con el nivel que los alumnos han alcanzado en la LE, tal como han sugerido varios estudiosos (Tarone, 1977; Corder, 1978, Paribakht, 1982; etc.). De hecho, sobre este tema, se ha podido demostrar (entre otros, Poulisse, Bongaerts y Kellerman, 1984; Paribakht, 1985) que los aprendices, según su nivel de dominio de la LE, suelen utilizar más ciertas estrategias comunicativas (abreviadas “CS” en inglés) que otras:

Learners use both L1-based and L2-based CS. However, a comparison of the learners' CS use showed that they tend to abandon the former strategies and to adopt more of the latter types as they progress in the target language. (Paribakht, 1985: 138)

Así pues, todos los alumnos emplean estrategias o bien que implican una referencia a la LM (estrategias-LM) o bien que se relacionan sólo con la LE (estrategias-LE). No obstante, en las etapas iniciales del aprendizaje, los alumnos utilizarían mucho más las primeras que las segundas, una tendencia que se reforzaría aún más si perciben un alto grado de cercanía entre la LE y su LM (por ejemplo, Kellerman, 1977 y 1978; Sjöholm, 1979). En cambio, los aprendices de niveles más avanzados mostrarían una tendencia contraria ya que abandonarían más la referencia a la LM a favor de estrategias-LE.

Respecto al elemento idiomático, además de haberse podido comprobar una relación entre *nivel lingüístico del alumno* y *frecuencia de uso de expresiones en la LE* - más alto sea el primero, más elevada será la segunda (Paribakht, 1985; Yorio, 1989) -, también se ha demostrado que todos los alumnos utilizan los dos tipos de estrategias para comprender y/o producir EIE (Irujo, 1986b: 295); sin embargo, en los niveles más básicos, los aprendices confían más en las estrategias-LM (Kellerman, 1978; Paribakht, 1985; Irujo, 1993), mientras que, en los más avanzados, se apoyan más en estrategias-LE. Por ejemplo, según una investigación de Cooper (1999), enfocada hacia la tarea de comprensión fraseológica, este segundo tipo de alumnos utiliza en un porcentaje muy alto estrategias-LE, como la

comprensión del sintagma literal y la descodificación metafórica o el análisis semántico de algunas piezas léxicas de este sintagma.

Por lo tanto, vemos la necesidad de tener en cuenta estas perspectivas a la hora de incentivar a los alumnos a desarrollar estrategias cognitivas alrededor de las EIE. Debemos ser conscientes de que los aprendices de niveles más bajos podrían tener más problemas para llevar a cabo tareas que se fundamenten en estrategias relacionadas únicamente con la LE, tal como es el caso del análisis inferencial y de la interpretación metafórica⁷⁷. Además, por lo general, estos alumnos intentarán apoyarse en su LM para superar estas dificultades y, consecuentemente, estarán más sujetos a errores de interferencia. En cambio, los de niveles más avanzados podrían sentir más resistencia y desconfianza a la hora de apoyarse en su conocimiento idiomático en la LM para comprender y memorizar la EIE (Kellerman, 1978); también deberían de estar más capacitados para desarrollar una reflexión fraseológica que no sobrepase los límites de la LE.

Pero estas tendencias no deben llevar a los profesores a privilegiar únicamente estrategias-LM en el caso de los niveles más bajos y estrategias-LE en los más avanzados. Se trata más bien de promover la activación de ambos tipos de estrategias, pero, eso sí, adaptando las actividades de aprendizaje que los estimulan al nivel lingüístico de cada clase. Es importante efectivamente que, frente al elemento idiomático, todos los alumnos aprendan a explotar consciente y explícitamente una diversidad de estrategias que les incite a superar con éxito las tareas de comprensión, memorización y recuperación fraseológicas:

Teaching students strategies for dealing with figurative language will help them to take advantage of the semantic transparency of some idioms. (Irujo, 1993: 217)

As the student tries to come up with the idiom's meaning, the instructor can demonstrate that using a variety of comprehension strategies, such as those discussed here (e.g., using contextual clues and thinking about the literal

⁷⁷ En general, además, la competencia metafórica del aprendiz en la LE y su nivel en esta lengua suelen considerarse como vinculados (por ejemplo, Trosborg, 1985; Danesi, 1986; etc.). Aunque sobre el tema, el estudio de Littlemore (2001) ofrece poca evidencia ya que relaciona más bien la competencia metafórica con el estilo cognitivo de los alumnos.

meaning of the expression), can lead to a correct interpretation. (Cooper, 1999: 256)

Vemos entonces que el nivel de LE de los alumnos no tiene por qué determinar necesariamente los tipos de estrategias mentales que se fomentarán en el estudio idiomático, aunque sí debe orientar al docente sobre el modo de ayudar a los aprendices a explotarlos adecuadamente.

5.3.2.2. En relación con la imagen fraseológica

Como no todas las EIE suponen el mismo nivel de dificultad para un locutor no nativo, también es imprescindible tener en cuenta los rasgos propios de cada expresión (ya sean de orden léxico, morfosintáctico, semántico o incluso icónico) a la hora de elegir las estrategias de aprendizaje que queremos activar en la mente del alumno. Más precisamente, en un enfoque metodológico como el nuestro, basado en la explotación de la dimensión icónica de la EIE, se debe conceder una importancia particular al grado de transparencia semántica y al grado de conexión interlingüística que su imagen presenta, tal como detallaremos enseguida.

5.3.2.2.(a) La transparencia-opacidad semántica

El aprendizaje correcto de un elemento léxico debe permitir al alumno, por un lado, reconocerlo en un contexto de empleo dado y decidir el sentido contextual que se le debe atribuir; por otro, recuperar su forma tras intuir la necesidad de su uso en un contexto discursivo semánticamente adecuado. Por tanto, vemos la relevancia que el establecimiento de un fuerte vínculo entre sentido y forma de los vocablos⁷⁸ puede tener para las tareas de recepción y de producción. Desafortunadamente, la palabra en sí misma, por lo general, no ayuda a implantar y/o reforzar la conexión entre lo semántico y lo formal: por ejemplo, si tomamos la palabra, “*mesa*” la combinación de letras (*M-E-S-A*) no orienta hacia el sentido de la nueva palabra⁷⁹.

⁷⁸ N. C. Ellis (1994a/b) insistió en la importancia del establecimiento de esta conexión en el aprendizaje de las palabras. Para una revisión sobre el tema, ver Laufer y Hulstijn (2001: 4-5).

⁷⁹ A no ser que, por supuesto, el locutor pueda asociar la palabra con otro vocablo conocido y proveniente de la misma raíz: por ejemplo, “*pastelería*” se entenderá si se conoce la palabra “*pastel*”. El conocimiento de otras lenguas también puede facilitar la inferencia del sentido entre estructuras parecidas: un francófono comprenderá y aprenderá más fácilmente la palabra española “*mosca*” por su similitud con la forma francesa “*mouche*” que un anglófono, que emplea para designar el mismo insecto la palabra “*fly*”.

En cambio, hemos visto que, en el caso de la fraseología, las expresiones pueden presentar una cierta conexión entre su estructura formal (el sintagma literal) y su dimensión semántica (la interpretación idiomática). De hecho, las EI se diferencian por el grado de transparencia semántica que su IL ofrece, un factor que, recordemos, desempeña un papel esencial en el procesamiento de la expresión⁸⁰:

For example, compare the transparency of *hit the nail on the head* or *the coast is clear* with *he's pulling your leg* or *he has a green thumb*; the two latter idioms would be very difficult to figure out if their meanings were not known, whereas transparent idioms are relatively easy to understand. (Irujo, 1986a: 238)

La percepción por parte del hablante de esta conexión, o sea, del carácter transparente o motivado de la imagen fraseológica, no sólo fomenta la descodificación de la metáfora y la comprensión idiomática, sino también influye positivamente en el proceso de aprendizaje general de la EIE:

The metaphoric transparency of idioms also relates to the ease with which they can be comprehended and learned (Brinton et al. 1985 and Gibbs 1987). (Cooper, 1998: 257)

Como vemos en el discurso anterior, se suele afirmar que cuanto más transparente sea la expresión, más fácilmente se podrá aprender.

Para darnos cuenta de ello, podríamos tomar como ejemplos estas dos expresiones francesas “*jeter l'argent par les fenêtres*” [Trad.lit.esp.: **“tirar el dinero por las ventanas”*] y “*tirer le diable par la queue*” [Trad.lit.esp.: **“tirar el diablo de la cola”*] (equivalentes en español a “*tirar la casa por la ventana*” y, por ejemplo, a “*no tener ni un centavo*”), que respectivamente presentan un grado de transparencia elevado y uno muy bajo. Con la primera, la operación de comprensión metafórica no resultaría muy complicada para un locutor no nativo puesto que la escena que la imagen pone en juego ya orienta hacia el SF. Este fenómeno permitirá, entonces, facilitar el establecimiento de un fuerte vínculo mental entre la dimensión literal y la figurada, lo cual tendrá efectos positivos sobre la retención de ambas y

⁸⁰ También sobre este tema, refiérase a nuestro apartado 4.2.1.2.(c).

su posterior recuperación en las tareas de comprensión y producción⁸¹. En cambio, la dificultad que puede suponer inferir el sentido de la segunda expresión es bastante visible ya que la situación que su IL refleja no parece tener relaciones lógicas ni obvias con la interpretación idiomática; lo cual significa que, tras su comprensión, el alumno tendrá que esforzarse mucho más para lograr memorizar la EIE dado que tendrá que recordar, por un lado, la forma fraseológica y, por otro, su SF, sin poder asociarlos fácilmente.

Por esta razón, algunos especialistas (por ejemplo, Cooper, 1998 e Irujo, 1986a) aconsejan elegir expresiones bastante transparentes cuando se trabaja la fraseología con aprendices extranjeros, sobre todo si no tienen un nivel avanzado en la lengua estudiada. Sin embargo, pensamos que incluso las EI más opacas pueden ser tratadas con éxito en cualquier clase de LE siempre y cuando el profesor o el método docente sepa enfocar el trabajo cognitivo de una manera que se adecúe tanto al nivel lingüístico de los alumnos como a las características propias de cada imagen fraseológica. De hecho, el docente puede suplir la falta de transparencia de una EIE por explicaciones que orienten al aprendiz en sus hipótesis de interpretación y lo ayuden a entender mejor la metáfora extranjera:

On the other hand, the expressions *to spill the beans*, *a red herring*, and *to string someone along* will be difficult for a learner and will require special explanations from the teacher before the student can understand them.
(Cooper, 1998: 261)

Así pues, la orientación que el profesor brindará a sus estudiantes dependerá del grado de opacidad de la EIE enseñada y de la experiencia de los alumnos en el manejo de la fraseología extranjera. En todo caso, estas pistas de comprensión deberán favorecer la memorización de la expresión, al incitar a los aprendices a restablecer una relación no arbitraria entre la dimensión literal y la figurada.

Dado que el grado de transparencia-opacidad de las expresiones puede hacer sobre todo que la reflexión metafórica desarrollada acerca de la IL sea más o menos difícil de llevar a cabo por el alumno, vemos la importancia de no pasar por alto este aspecto semántico a la

⁸¹ Tal como hemos ilustrado de modo esquemático en el apartado 5.3.1.1. de este trabajo.

hora de programar una enseñanza que se base en la explotación cognitiva de la iconicidad fraseológica.

5.3.2.2.(b) La conexión icónica con la LM

En el aprendizaje del léxico, la similitud formal entre un vocablo en la LE y su equivalente semántico en la LM (por ejemplo, “*cheminée*” en francés y “*chimenea*” en castellano) permitiría facilitar la comprensión de este primero y la retención y recuperación de su estructura. Esta perspectiva encuentra respaldo en las primeras teorías sobre fenómenos de transferencia (hipótesis del análisis contrastivo, Fries, 1945 y Lado, 1957) que, al considerar la posibilidad de prever las dificultades del aprendiz gracias a la comparación entre la LE y su LM, permitieron establecer lo siguiente (Stockwell, Bowen y Martin, 1965): a mayor grado de similitud entre unidades lingüísticas en las dos lenguas, mayor facilidad de aprendizaje y, al contrario, a mayor grado de diferencia entre ellas, mayor dificultad de aprendizaje.

No obstante, el modelo de análisis contrastivo, que fue objeto de muchas críticas desde finales de los años 60 -momento de la emergencia de los modelos de *análisis de errores* (Corder, 1967) y de *interlengua* (Selinker, 1969 y 1972)-, fue matizado (por ejemplo, Wardhaugh, 1970) y ciertas investigaciones empíricas (Oller y Ziahosseiny, 1970) permitieron descubrir que se darían más dificultades de aprendizaje cuando las diferencias entre las lenguas son poco importantes⁸². De hecho, en el estudio de un idioma extranjero, si la semejanza (entendida como falta de igualdad perfecta) puede acelerar el aprendizaje, también suele llevar al estudiante a cometer más errores. Así, por ejemplo, un aprendiz hispanoparlante no tendría problemas en comprender la palabra francesa “*cheminée*” y en memorizar su estructura global que podrá recuperar fácilmente en situación de producción; sin embargo, podría equivocarse a la hora de reproducir exactamente la combinación de letras (por ejemplo, escribiendo o pronunciando **chimenée* por influencia de la palabra castellana “*chimenea*”) y tener la tendencia a repetir este error si no se corrige a tiempo (*fosilización*)⁸³. En cambio, en lo que se refiere a las palabras que presentan una disimilitud total entre ellas

⁸² Para una revisión en español sobre el tema, véase Santos Gargallo (1993).

⁸³ Según Ringbom (1987: 57), se da sobre todo más riesgo de fosilización de errores cuando las lenguas son semejantes.

(por ejemplo, “*chien*” y “*perro*”), su aprendizaje suele requerir más tiempo, pero los errores de interferencias en la producción no suelen ser frecuentes.

En cuanto a las expresiones, también ofrecen diversos grados de similitud y diferencia de tipo interlingüístico. Además de caracterizarse por su nivel de transparencia u opacidad semántica, la imagen fraseológica puede presentar una cierta semejanza icónica con un equivalente fraseológico en la LM del aprendiz. Esta similitud fomentará en la mente de este último la asociación entre la imagen extranjera y la de la EIM, asociación que facilitará la descodificación de la metáfora extranjera (recordemos que, para el alumno, el SF ya se encuentra vinculado a la EIM⁸⁴), tal como los resultados del trabajo empírico de Irujo (1986b)⁸⁵ confirmaron:

It appears that when the task was to recognize the meaning of an idiom, subjects were able to generalize from the meaning in their first language to the meaning in the second language if the form was identical or similar; slight differences in form did not affect this process. (Irujo, 1986b: 294)

Además, la percepción por parte del locutor de este grado de similitud también puede tener un efecto positivo sobre la memorización del sintagma literal y del SF que le corresponde⁸⁶; de ahí que las expresiones que tienen un equivalente fraseológico de forma idéntica en la LM (o sea, que presentan un máximo nivel de conexión icónica con la EIM) suelen ser consideradas por los didácticos como las más fáciles de aprender, mientras que las que no tienen nada en común con este equivalente, como las más difíciles (entre otros, Sugano, 1981; Irujo, 1986b y 1993; Cooper, 1998).

Pero, como en el caso de las palabras individuales, se debe tener en cuenta que la similitud parcial entre EI también puede llevar a casos de errores en la producción, lo que, según Irujo (1986b y 1993), ocurriría mucho menos en el caso de expresiones totalmente diferentes:

⁸⁴ No trataremos aquí los casos de interferencia en la comprensión - referirse a nuestro apartado 4.2.1.2.(d) - ya que nos centraremos sólo en la influencia de la LM en las expresiones semánticamente equivalentes.

⁸⁵ Este estudio, que se realizó con aprendices avanzados de ESL y de LM española, parte del establecimiento de tres tipos de equivalencias interlingüísticas: las idénticas, las similares y las diferentes.

⁸⁶ Sobre este tema, véase el esquema asociativo en nuestro apartado 5.3.1.3.(b).

Similar idioms were comprehended as well as identical idioms, but production of similar idioms showed interference from the first language (Hypothesis 2). Fewer different idioms were comprehended and produced correctly (...), and there was little evidence of interference for different idioms (Hypothesis 3). (Irujo, 1986b: 295)

Así pues, si una EIE se parece parcialmente a su equivalente fraseológico en la LM del aprendiz, éste podría tener la tendencia a reproducir la forma de este último: por ejemplo, un francófono podría decir en español **“matar de una piedra dos pájaros”* (en vez de *“matar dos pájaros de un golpe”*) por influencia del orden sintáctico y de la selección léxica de la EI francesa *“faire d’une pierre deux coups”* [Trad.lit.esp.: **“hacer con una piedra dos golpes”*]; lo cual significa que un cierto grado de similitud entre la EIE y la EIM también puede contribuir a frenar el correcto aprendizaje de esta primera (Cornell, 1999), llevando incluso al aprendiz a evitar su uso (Irujo, 1993; Laufer, 2000⁸⁷). Por lo tanto, el nivel de dificultad de aprendizaje de una EIE está muy condicionado por su grado de conexión icónica con el equivalente fraseológico en la LM del alumno, aunque se debe diferenciar el efecto que esta conexión tiene en la comprensión del que puede tener en la producción.

Ahora bien, vemos una vez más la importancia que este aspecto interlingüístico puede tener para el desarrollo de tareas cognitivas basadas en la imagen fraseológica. De hecho, la falta total o ausencia de similitud icónica entre la EIE y la EIM puede hacer que el alumno tenga problemas tanto para asociar las expresiones en las dos lenguas, lo que, insistimos, puede tener consecuencias negativas para la operación analítica-inferencial (sobre todo en el caso de imágenes fraseológicas con un cierto grado de opacidad), como para llevar a cabo una tarea contrastiva de modo eficaz. Por esta razón, muchos son los didácticos que consideran que las expresiones de este tipo deberían ser reservadas a los alumnos de nivel más avanzado (Sugano, 1981; Irujo, 1986b, 1993; Cooper, 1998; etc.). Desde nuestro punto de vista, compartimos sólo en parte esta posición ya que también opinamos que todas las EIE podrían ser aprendidas con mayor facilidad por cualquier alumno si el método de enseñanza fuera capaz de adaptarse a los diversos casos contrastivos, llevando al aprendiz a sacar un máximo provecho de sus conocimientos metafóricos e idiomáticos en la LM.

⁸⁷ El estudio empírico de Laufer (2000), llevado a cabo con alumnos de ESL de nivel bastante avanzado y de LM hebrea, logró demostrar que la percepción de similitud entre una EIE y una EIM puede provocar que el aprendiz evite el uso de esta primera por temor al error (estrategia de evitación u omisión de errores).

5.3.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA CLASE DE LE

Tras haber puesto de relieve las principales estrategias de aprendizaje que un trabajo cognitivo alrededor de la iconicidad fraseológica puede poner en juego y haber insistido en los factores que suelen influir en el desarrollo de estas estrategias, quisiéramos ofrecer al docente algunas pautas sobre el modo de crear y enlazar actividades de clase que fomenten este tipo de enfoque metodológico.

5.3.3.1. Acerca de la literalidad de la imagen fraseológica

5.3.3.1.(a) La comprensión y visualización de la imagen literal

Como hemos comentado anteriormente, las personas no nativas tienden a aplicar a las nuevas EIE un proceso de tipo analítico, basándose en el sentido recto de los componentes fraseológicos. Esta primera comprensión que se puede llamar *literal* constituye una etapa preliminar decisiva para el procesamiento cognitivo de las nuevas EIE. De ahí la gran utilidad de una enseñanza que dé la oportunidad al alumno extranjero, sea cual sea su nivel en la LE, de fijarse bien en los diferentes elementos que cada expresión combina y en la unidad de sentido que construyen a nivel literal. Para lograr este objetivo de base, las actividades de aprendizaje que sólo se centran en la dimensión idiomática o en otros aspectos relacionados con ella – como, por ejemplo, la contextualización de la EIE, la búsqueda de sinónimos fraseológicos, la traducción, etc.- no son las más adecuadas, dado que no garantizan ni la comprensión ni la memorización del sintagma literal. En cambio, sí se puede considerar como más útiles tareas que permitan al alumno entender y visualizar bien la imagen de cada EIE.

Por un lado, se podría incentivar en clase la representación mental de la iconicidad fraseológica. Por ejemplo, frente a la nueva expresión, se pide al alumno, tras aclararle el sentido de los componentes fraseológicos menos familiares, que describa la escena que la combinación de palabras le impulsa a imaginar⁸⁸; tiene entonces que dar detalles sobre los diversos componentes que forman parte de la situación visualizada. Así, en el caso de la EI francesa “*couper l’herbe sous le pied (de quelqu’un)*” [Trad.lit.esp.: **“cortar la hierba de*

⁸⁸ Por supuesto, sería preferible trabajar aquí con EIE que tengan un cierto grado de iconicidad. Sobre este tema, véase nuestro apartado 4.2.1.2.(b).

debajo del pie de alguien”], se podría imaginar un jardín en el cual una persona vestida como un jardinero está a punto de cortar la hierba que se encuentra justo debajo del pie levantado de otra persona que está caminando.

Por otro lado, como ya hemos comentado (ver nuestro apartado 5.3.1.1.), esta escenificación de la IL podría también ir más allá de una simple visualización mental si se hace uso del dibujo. Efectivamente, recordemos que la introducción de la representación gráfica en clase de LE se debe considerar como un método eficaz para estimular el aprendizaje léxico y que, respecto a la fraseología, numerosos son los didácticos que la aconsejan. Para explotar este tipo de recurso didáctico se podría, por ejemplo, pedir a los alumnos que dibujen la escena mental que han imaginado a partir de la combinación fraseológica; otra opción interesante consistiría en iniciar el acercamiento a la nueva EIE mediante la presentación de un dibujo ya elaborado de su dimensión literal. El profesor, entonces, brindaría al aprendiz la oportunidad no sólo de describir la escena visual que se le ofrece, sino también de formular hipótesis sobre la combinación fraseológica a la que corresponde.

En todo caso, sea cual sea la actividad elegida para esta etapa inicial del aprendizaje, se le debe brindar al alumno la posibilidad de prestar más atención al sintagma de la EIE mediante la visualización de la imagen que establece. De este modo, las tareas fomentarían una primera comprensión literal de la expresión y la memorización de su estructura formal.

5.3.3.1.(b) El rechazo de la interpretación literal

Tras haber entendido el sentido individual de los elementos fraseológicos y haber visualizado con precisión la imagen que constituyen, sería importante que el alumno se percatara del valor figurado que se debe atribuir a la EIE. Pero la toma de conciencia de la obligación de interpretar figuradamente una combinación de palabras dependerá en gran parte del tipo de imagen fraseológica encontrado⁸⁹.

⁸⁹ También en relación con este tema, refiérase a nuestro apartado 4.2.1.2.(a).

Como ya hemos explicado, ciertas EIE pueden incorporar valores metafóricos que los alumnos desconocen, situación que, a priori, dificulta su acceso al SF. No obstante, eso no quiere decir que los aprendices no puedan intuir la necesidad de una interpretación que sea idiomática. De hecho, muchas son las imágenes fraseológicas que obligan al rechazo de un significado meramente literal. Recordemos que, en general, suele pasar cuando las EI presentan un *desajuste semántico* entre sus componentes. Con este tipo de expresiones, sería útil que el alumno se diera cuenta de lo que provoca el carácter *no factible* de la imagen fraseológica. Con este propósito, se le puede pedir que explique por qué cree que la acción o situación denotada por esta imagen no se puede considerar como realista: por ejemplo, a partir de las expresiones francesas, “*avoir avalé sa canne*” [Trad.lit.esp.: **“haber tragado su bastón”*] y “*avalér son acte de naissance*” [Trad.lit.esp.: **“haber tragado su acta de nacimiento”*], el aprendiz, tras haber descrito las imágenes fraseológicas (etapa 1), tendrá que poder explicar que la acción de “*tragar*” se suele realizar con cosas comestibles y no con objetos o documentos.

Por supuesto, el contexto juega también un gran papel en el reconocimiento del carácter idiomático de la expresión. Es más, en algunos casos, es única y exclusivamente éste que permitirá activar el rechazo de la interpretación literal. De hecho, recordemos que existen EI que, al presentar una *compatibilidad semántica* entre sus componentes, admiten un homófono literal. Las dificultades de interpretación pueden surgir, entonces, si la expresión se deriva de una combinación libre *moderna* (o sea, que se puede emplear en la actualidad en un sentido literal): sería el caso, por ejemplo, con las expresiones “*jeter de l’huile sur le feu*” / “*echar leña al fuego*” / “*posar llenya al foc*” / “*to add fuel to the fire*” y “*briser la glace*” / “*romper el hielo*” / “*rompre el glaç*” / “*to break the ice*”. Por tanto, frente a este tipo de EIE, el docente, tras explotar en clase la representación visual e insistir en la *factibilidad* de la acción o situación que la imagen fraseológica presenta, debería llevar al alumno a poner en tela de juicio la interpretación literal. Para ello, como hemos dicho, tiene la opción de presentar la EIE en un contexto de empleo semánticamente aclarador, aunque, en tal caso, se le recomendaría que eligiera uno que no fuera totalmente transparente; de este modo, se evita que el aprendiz pueda derivar la interpretación figurada de la expresión antes de tiempo y sólo por medio de claves contextuales. Por otra parte, también podría hacer reflexionar al estudiante acerca de lo que llamaremos una *frase enigmática*, que, mediante una aparente

contradicción, muestre claramente la obligación de rechazar lo puramente literal: por ejemplo, “*No necesito tener hielo para romperlo contigo*” o “*Puedo echar leña al fuego a pesar de no tener madera*”.

Por tanto, frente a la imagen fraseológica, el alumno debe sentir la necesidad de ir más allá de lo que representa y significa literalmente. Esta operación es imprescindible para que pueda percibir la complejidad significativa de la EIE y el juego de relaciones semánticas que la sustenta.

5.3.3.2. Acerca de la idiomaticidad de la imagen fraseológica

Una vez que el alumno haya comprendido y visualizado la imagen contenida en una EIE y que, además, haya podido percatarse del uso no literal que se le debe otorgar, es necesario que realice una actividad que le permita no sólo entender bien el sentido idiomático de la expresión, sino también poder vincularlo de manera significativa a la imagen de partida. Tal como hemos comentado previamente, este tipo de tareas puede quedarse en los límites de la metáfora extranjera o, al contrario, involucrar una referencia explícita al lenguaje figurado de la LM.

5.3.3.2.(a) Análisis de la metáfora extranjera

En esta etapa del procesamiento fraseológico, se trata de que los alumnos reflexionen sobre el valor idiomático de las imágenes formadas para lograr entender el mecanismo metafórico que las fundamenta. Esta tarea representa una operación cognitiva eficaz para favorecer el restablecimiento de un vínculo no arbitrario entre la IL y su interpretación figurada. Pero, para garantizar un mayor procesamiento cognitivo alrededor de la EIE y mejores resultados en su aprendizaje, recordemos que los alumnos deben tener un papel activo en la reflexión metafórica; lo cual significa que el profesor tendría que darles la oportunidad de expresar sus *propias hipótesis* sobre la relación semántica que existe entre la imagen fraseológica y su dimensión figurada.

Por una parte, esta tarea puede llevarse a cabo mediante una operación de verdadera *inferencia semántica*. Durante el desarrollo de esta actividad inferencial, el profesor deberá estar dispuesto a orientar a los alumnos según su nivel de dominio de la LE y el grado de transparencia-opacidad de la expresión. Por otra parte, existe también una segunda vía de trabajo que se adapta particularmente a los niveles más bajos. De hecho, consiste en una *reflexión* que llamaremos *justificativa*, cuya buena realización suele depender más de la capacidad imaginativa de cada individuo (sobre todo en el caso de EIE más opacas) que de su competencia y conocimientos lingüísticos. Esta segunda opción puede ser, además, la más adecuada para estimular un cierto procesamiento cognitivo alrededor de las expresiones que hubieran sido encontradas por el alumno en un contexto donde el SF ya viene dado. A continuación, detallamos estas dos posibilidades de trabajo metafórico.

- Tarea inferencial

La inferencia del SF a partir del análisis de la IL es una operación metafórica que favorece particularmente el aprendizaje puesto que requiere un alto nivel de implicación cognitiva por parte del alumno (ver nuestro apartado 5.3.1.2.). Pero, como ya hemos comentado, no todas las imágenes fraseológicas presentan el mismo grado de transparencia interpretativa para el aprendiz.

En primer lugar, recordemos que existen EIE cuyo SF podría ser inferido a partir de la comprensión de su IL: un cierto grado de transparencia interna se puede dar, de hecho, gracias a diferentes tipos de factores como...

- el sentido literal de uno o varios componentes fraseológicos (por ejemplo, en español, “*hacer la vista gorda*”);
- el sentido global de la imagen formada (por ejemplo, “*caer en saco roto*”);
- la referencia a un tema metafórico de tipo conceptual (por ejemplo, “ *echar chispas*”);
- un origen etimológico bastante obvio para el locutor (por ejemplo, “*arrojar el guante*”).

Pero, aunque una EIE presente un cierto grado de transparencia semántica, el estudiante necesitará en numerosos casos la colaboración del profesor para poder inferir la interpretación correcta. Sería importante, entonces, explicar aquí las diferentes orientaciones que el docente puede proporcionar al alumno para ayudarlo en sus hipótesis interpretativas y en la tarea de comprensión metafórica en general. Se debe precisar que la información contenida en estas pistas de interpretación dependerá de lo que provoca la transparencia en cada expresión. Así pues, el profesor tiene la posibilidad de...

- resaltar el significado de la(s) palabra(s) que es (son) clave(s) para la descodificación de la imagen mediante una pregunta pertinente: por ejemplo, *¿Cómo una persona mira las cosas si su vista no es fina?*, en el caso de “*hacer la vista gorda*”;
- insistir en la acción o situación reflejada en la imagen y en sus eventuales consecuencias con preguntas de este tipo: *¿Vale la pena echar una moneda en un saco roto?*, para la EI española “*caer en saco roto*”;
- poner de relieve el tema metafórico de tipo conceptual que la imagen involucra: por ejemplo, en el caso de la EIE “*echar chispas*”, *¿Qué elemento echa chispas normalmente?* (respuesta: el fuego); *¿Qué sentimiento se suele asociar con el fuego?*⁹⁰;
- ayudar al alumno a reconocer el origen de la IL: por ejemplo, *¿Qué significaba cuando un caballero se quitaba un guante y lo tiraba a los pies de otro?*, en el caso de “*arrojar el guante*”.

En segundo lugar, las expresiones también pueden resultar bastante opacas para un aprendiz si la relación entre la IL y su SF no le resulta fácil de intuir (por ejemplo en español, “*beber los vientos por alguien*”; “*ir de tiros largos*”; “*tener la sartén por el mango*”; etc.). En esta categoría, recordemos que entran muchas de las EIE que contienen imágenes basadas en realidades que son propias de la cultura con la que se identifican los hablantes nativos de la

⁹⁰ Los estudios de Kövecses y Szabó (1996) y de Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004) demostraron que este tipo de explicación metafórica suele tener consecuencias muy positivas para la memorización de las EIE.

LE (por ejemplo, en castellano, las expresiones que metaforizan aspectos del mundo taurino: “*estar para el arrastre*”; “*clavar banderillas a alguien*”; etc.). Por tanto, con las EIE más opacas, también la enseñanza deberá ser capaz de adaptarse al caso particular que cada imagen ofrece, llevando al alumno a descubrir las pistas interpretativas que la iconicidad fraseológica puede esconder. Así, según el caso encontrado, se aconseja al docente...

- averiguar si la expresión tiene una explicación etimológica que puede facilitar la comprensión de la imagen⁹¹. Por ejemplo, en el caso de “*beber los vientos por alguien*”, se podría informar a los alumnos sobre la relación que la imagen tiene con la acción de *suspirar*⁹², y preguntarles lo siguiente: *¿En general, en qué estado está una persona que “suspira” por otra?*;
- orientar al alumno sobre el campo semántico con el cual se relaciona la EIE: por ejemplo, la expresión “*ir de tiros largos*” se emplea para hablar de *la manera de vestir*. A continuación, el docente puede ir delimitando más la dimensión figurada de la expresión, apoyándose en ciertas características de la IL: *Según vosotros, ¿qué tipo de ropa femenina puede ser “muy larga”?* (respuesta esperada: *un elegante vestido de noche*);
- ayudar al aprendiz a interpretar correctamente ciertos indicios de la imagen fraseológica: por ejemplo, la EIE “*tener la sartén por el mango*” refleja la escena de una persona que sujeta una sartén correctamente. *¿De una manera general, qué consecuencia tiene utilizar de manera adecuada una herramienta de trabajo?*;
- explicar el aspecto cultural de la imagen⁹³ para que los alumnos la puedan interpretar correctamente. Por ejemplo, ante las EIE “*clavar banderillas a alguien*” y “*estar para el arrastre*”, se debe informarles sobre ciertos aspectos de la tauromaquia: lo que se

⁹¹ Sobre el tema, Boers (2004) demostró la eficacia memorística de este recurso, incluso en el caso de EI cuyo origen etimológico era bastante opaco para los estudiantes.

⁹² Según el diccionario Larousse (1998: 307), “*beber los vientos podría tener una relación con los suspiros que se suelen atribuir a los enamorados*”.

⁹³ Se debe resaltar las ventajas de esta información cultural: “*Both Lazar (1996) and Bowers (1992) note that there is often a cultural dimension of metaphors which students need to be aware of if they are to make sense of many expressions (...)*” en Deignan, Gabrys y Solska (1997: 355).

hace en el ruedo con las *banderillas* y en qué estado se encuentra el toro en el momento del *arrastre*.

Ahora bien, tras la puesta en marcha de este proceso inferencial, se recomienda dar paso a una fase de verificación de las hipótesis interpretativas emitidas por los estudiantes. Ésta se puede iniciar mediante la presentación de una situación comunicativa (oral y/o escrita) donde la EIE se encuentra correctamente empleada. El alumno podrá, entonces, realizar una segunda inferencia semántica a partir, esta vez, de claves contextuales. Otra opción muy eficaz consiste en utilizar una representación visual de la dimensión figurada de la EIE (por ejemplo, en el caso de “*estar para el arrastre*”, un dibujo que muestra a una persona con mucho *cansancio*) y pedir a los aprendices que la describan y deduzcan a partir de ella el sentido exacto de la expresión.

- Tarea justificativa

Si, en un ejercicio de comprensión lectora o auditiva, el alumno da con una EIE cuyo sentido se deduce fácilmente gracias al contexto en que se encuentra empleada, se le podría proponer otro tipo de actividad alrededor de la metáfora extranjera. Esta vez, se trataría de formular hipótesis no sobre el posible SF de la expresión (puesto que ya vendría dado por el marco contextual), sino sobre lo que puede *justificar* o *motivar* la elección de la imagen fraseológica. En otras palabras, el trabajo cognitivo se centraría directamente en el restablecimiento por parte del alumno de un vínculo *motivado* entre dimensión literal y figurada de la EIE.

Así pues, en esta tarea, el estudiante debe utilizar tanto sus conocimientos metafóricos, como su intuición o su imaginación para encontrar una explicación al uso de la imagen extranjera. Con las expresiones más transparentes, es probable que las explicaciones de los alumnos coincidan: por ejemplo, si tomamos la EIE “*estar por las nubes*”, obtendremos posiblemente respuestas referentes a la *gran altura* en que se encuentran las nubes y su relación con los precios elevados que caracterizan a ciertas cosas. En cambio, con las EIE más opacas, esta justificación puede ser muy personal, extravagante y tener sentido sólo para el

alumno⁹⁴: por ejemplo, frente a la expresión “*beber los vientos por alguien*”, un aprendiz podría imaginar que la persona enamorada se queda tan boquiabierto delante de su amado/a que acaba tragando el aire; en cambio, otro podría interpretar la acción de *beber los vientos* en relación con la imagen de alimentarse sólo de aire (es decir, no tener ganas de comer) por estar en un estado de enamoramiento total.

Por supuesto, después de este tipo de ejercicio el profesor puede invitar a sus alumnos a contrastar sus propias propuestas con la verdadera explicación etimológica.

- En conclusión

Vemos que, en todas estas actividades, se trata de fomentar una reflexión sobre el valor metafórico que sustenta las imágenes extranjeras y las une a su interpretación convencional. En las dos vías de trabajo citadas (la inferencial y la justificativa), el alumno se debe implicar cognitivamente para lograr reconstruir el carácter motivado de la EIE, lo que favorecerá su memorización del sintagma literal y del SF, y, además, el establecimiento en su mente de un fuerte vínculo entre ambos aspectos fraseológicos:

Comparing and contrasting literal and figurative meanings of idioms will enable students to recognize idiomatic usage and to interpret idioms accordingly. It also establishes a link between the form and the meaning. (Irujo, 1986a: 241)

Por tanto, en el desarrollo de este tipo de tareas de aprendizaje, el grado de transparencia-opacidad semántica que caracteriza a las imágenes fraseológicas desempeña un papel importante y deberá ser tenido en cuenta por el método docente.

Ahora bien, en ciertos casos, puede ser muy útil para el alumno aprender a enfocar de otro modo su acercamiento a la dimensión figurada de la EIE. De hecho, tiene la posibilidad también de ir más allá de la LE, explotando de manera explícita sus conocimientos fraseológicos en la LM, tal como detallamos a continuación.

⁹⁴ De hecho, esta tarea justificativa pone en juego la técnica mnemónica de *asociación* mental. Sobre esta técnica, Oxford (1990: 41) insiste en lo siguiente: “*These associations can be simple or complex, mundane or strange, but they must be meaningful to the learner.*”

5.3.3.2.(b) Comparación con una EIM

Si el estudio fraseológico se realiza con alumnos que comparten la misma LM, el docente no debe dudar en incluir una referencia a este idioma en su enseñanza. Su presencia debe entenderse como otro medio que se le proporciona al aprendiz para no sólo fortalecer su comprensión de la expresión (y, consecuentemente, de la metáfora que contiene), sino también aumentar su capacidad para memorizarla. Como hemos explicado anteriormente (apartado 5.3.1.3.(b)), la EIM puede servir de apoyo memorístico para ayudar al alumno a asociar más fácilmente la imagen fraseológica con el sentido idiomático que le corresponde. Además, el enfoque contrastivo cumple otra gran función didáctica: por un lado, permite resaltar las semejanzas que comparten ambos sistemas fraseológicos (el de la LE y el de la LM), lo que estimulará en el alumno el fenómeno de transferencia positiva, y, por otro, brinda al docente la oportunidad de anticipar posibles errores interlingüísticos, llamando la atención del estudiante sobre posibles EIE que podrían ser mal entendidas o mal producidas por influencia de la fraseología de la LM⁹⁵.

Por tanto, para obtener los resultados deseados con el método contrastivo, es imprescindible desarrollar en clase, una vez que la IL haya sido bien comprendida por los alumnos⁹⁶, una reflexión basada en una comparación explícita y de base metafórica entre las expresiones semánticamente equivalentes en las dos lenguas⁹⁷. Ahora bien, es importante precisar que, en general, diferentes conexiones icónicas se pueden dar entre las EIE y sus EIM correspondientes. Tomando como ejemplo el caso de dos idiomas cercanos, tales como el castellano y el francés, quisiéramos presentar aquí las más relevantes⁹⁸.

⁹⁵ En el caso de las interferencias, una EIE puede ser mal entendida por tener una IL igual o más o menos similar a una expresión de la LM de sentido fraseológico diferente; también puede ser mal producida por tener una forma parecida, pero no exactamente igual, a una expresión semánticamente equivalente en la LM (EIM).

⁹⁶ Para facilitar la comprensión de esta última, recordemos la gran eficacia del empleo de su representación visual, que, además de ser una poderosa herramienta memorística, permite evitar el recurso a la traducción literal de la EIE.

⁹⁷ Sobre este tema, véase un trabajo anterior (Detry, 2008b), en el cual detallamos secuencias didácticas para cada caso contrastivo entre EIE francesas y EIM españolas.

- Con las EI de tipo idéntico [=]

Las dos expresiones comparten una IL *idéntica* (es decir, creada a partir de elementos léxicos equivalentes en las dos lenguas). Las pocas diferencias que se dan entre las dos imágenes no son semánticamente pertinentes puesto que son de orden morfosintáctico; como ejemplos, podemos citar las equivalencias siguientes: “*s’entendre comme chien et chat*” / “*llevarse como el perro y el gato*” y “*jouer avec le feu*” / “*jugar con fuego*”.

La igualdad de las imágenes fraseológicas promueve, entonces, tanto la comprensión⁹⁹ como la retención de la combinación de palabras y de su SF¹⁰⁰. Además, permite crear un vínculo asociativo muy fuerte entre el sintagma literal empleado y su dimensión figurada, lo que contribuye a facilitar el reconocimiento y el empleo de la EIE en situaciones comunicativas.

Por esta razón, el método docente debería incentivar a los alumnos a explotar un máximo estas ventajas, resaltando explícitamente las similitudes icónicas de ambas expresiones. Sin embargo, el aprendiz también debe ser entrenado para no cometer posibles errores formales en la producción de la EIE (interferencia) ya que, como hemos precisado, las dos combinaciones fraseológicas pueden presentar variaciones morfosintácticas entre ellas. Por ejemplo, los estudiantes hispanoparlantes (sobre todo, si aún no han alcanzado una buena competencia lingüística en francés) podrían dejarse influir por la forma de las EIM y acabar produciendo errores como **“jouer avec _feu”* o **“s’entendre comme le chien et le chat”*; lo cual significa que, en un trabajo contrastivo, el profesor debe enseñar a los alumnos a ser muy rigurosos con este aspecto para que la calidad de su producción fraseológica no se vea perjudicada por pequeños errores interlingüísticos.

⁹⁸ Sólo diferenciaremos los casos más relevantes para el enfoque didáctico de nuestro estudio. Para profundizar en este tema, aconsejamos el estudio metafórico general de Daignan, Gabrys y Solska (1997) y, en el caso de la comparación castellano-francés, el trabajo contrastivo de Ozaeta Gálvez (1991).

⁹⁹ En este caso, la equivalencia total entre la EIE y una EIM puede permitir al alumno superar la posible opacidad interna de la IL.

¹⁰⁰ Los resultados de la investigación de Irujo (1986b), llevada a cabo con sujetos de ESL que eran hispanoparlantes y de nivel avanzado, confirman la buena comprensión y producción de las EIE que presentan equivalentes fraseológicos idénticos en la LM.

- Con las EI de tipo similar [//]

Las IL en ambas lenguas son *similares*, pero sin ser idénticas. Primero, las similitudes y diferencias se pueden dar en la selección léxica de la forma fraseológica, como por ejemplo en “*jeter l’argent par les fenêtres*” [Trad.lit.esp.: **“tirar el dinero por las ventanas”*] / *“tirar la casa por la ventana”*; “*jeter de l’huile sur le feu*” [Trad.lit.esp.: **“echar aceite en el fuego”*] / *“echar leña al fuego”*; etc. Segundo, este paralelismo icónico puede ser debido al uso de metáforas que son semejantes¹⁰¹. Las expresiones, en tal caso, se componen generalmente de elementos léxicos diferentes, pero que pueden pertenecer (aunque no necesariamente) a campos semánticos idénticos o muy cercanos. Por ejemplo, “*la nuit porte conseil*” [Trad.lit.esp.: **“la noche trae consejo”*] / *“consultarlo con la almohada”*; “*fermer les yeux sur quelque chose*” [Trad.lit.esp.: **“cerrar los ojos sobre algo”*] / *“hacer la vista gorda”*/ etc.

El enfoque contrastivo permite, entonces, aumentar la familiaridad que el alumno puede resentir frente a la metáfora extranjera, llevándolo a establecer una asociación mental fuerte y útil con la expresión equivalente en la LM. Para ello, el aprendiz tendrá que fijarse en las similitudes, pero también en las diferencias que las dos IL ofrecen. Por ejemplo, para la primera expresión anteriormente citada, los estudiantes podrían decir que la imagen francesa refleja a *una persona que tira billetes de banco por varias ventanas*, mientras que la imagen española presenta a *una persona que tira una maqueta de casa por una sola ventana*. Precisamos que, en el caso de las expresiones que implican sólo similitudes de tipo metafórico, la comparación debe permitir sobre todo resaltar los conceptos comunes a los que ambas imágenes hacen referencia: por ejemplo, con la equivalencia “*la nuit porte conseil*” / *“consultarlo con la almohada”*, se trata de la *nocturnidad* y de la *necesidad de resolver una duda*; con “*fermer les yeux sur quelque chose*” / *“hacer la vista gorda”*, se trata de *algo que le ocurre a la acción de ver*.

¹⁰¹ Nos diferenciamos aquí de la clasificación de Irujo (1986b) que se basa sólo en el grado de semejanza formal para establecer sus grupos de equivalencias interlingüísticas.

Finalmente, no se debe olvidar que este tipo de EIE suele provocar muy a menudo errores de interferencia en la producción¹⁰². Por esta razón, tal como hemos explicado anteriormente, es importante insistir en clase en las diferencias generales (o sea, icónicas) que su imagen presenta en comparación con la de la EIM. Pero, además de este trabajo, es imprescindible también que los alumnos puedan centrar su atención en las pequeñas diferencias formales que separan los dos sintagmas fraseológicos (en general, ocurren cuando éstos comparten una construcción morfosintáctica similar). De este modo, podemos anticipar errores de interferencia como los siguientes: **“jeter l’argent par la fenêtre”* o **“mettre huile au feu”*.

- Con las EI de tipo diferente [#]

En muchas ocasiones, las expresiones en ambas lenguas pueden contener imágenes que, a primera vista, parecen totalmente diferentes. Por ejemplo, *“chercher midi à quatorze heures”* [Trad.lit.esp.: **“buscar el mediodía a las catorce horas”*] / *“buscarle tres pies al gato”*; *“avoir le coup de foudre”* [Trad.lit.esp.: **“tener un golpe de rayo”*] / *“tener un flechazo”*; *“avalér son acte de naissance”* [Trad.lit.esp.: **“tragar su acta de nacimiento”*] / *“irse al otro barrio”*.

Estas EIE no suelen provocar casos de interferencia, pero son las más difíciles de comprender y de memorizar ya que ofrecen una metáfora generalmente muy poco conocida para los alumnos. Por lo tanto, es necesario que la tarea didáctica dé la oportunidad al aprendiz de entender bien la IL y lo ayude a percibir algo familiar en la imagen extranjera.

Es imprescindible, entonces, que los estudiantes puedan descubrir, bajo las diferencias aparentes, eventuales puntos en común entre las dos imágenes fraseológicas: por ejemplo, en el caso de *“chercher midi à quatorze heures”* / *“buscarle tres pies al gato”*, las expresiones ponen en escena una búsqueda que se podría calificar de *“absurda”*; o bien con *“tener un flechazo”* / *“avoir le coup de foudre”*, reflejan un mismo golpe repentino debido a una fuerza exterior que no se controla. Incluso en el caso de *“avalér son acte de naissance”* / *“irse al otro barrio”*, se podría decir que ambas imágenes se relacionan con el concepto de

¹⁰² “It is also important to make learners aware of sources of interference in idioms that are very similar in the two languages.” (Irujo, 1993: 217).

“desaparición”, la primera por el acto de *aniquilación* que supone y la segunda por la acción de *marcharse* que implica.

Así pues, también con este tipo de expresiones, la tarea contrastiva puede llevar a establecer una asociación icónica provechosa entre las dos lenguas.

- En conclusión

Tal como hemos subrayado en este apartado, la referencia a la EIM puede convertirse en una estrategia muy eficaz para fomentar en el alumno una percepción de familiaridad frente a la metáfora extranjera. De hecho, permite la activación de un proceso asociativo entre lo conocido y lo desconocido que suele reforzar, por un lado, la comprensión y la memorización fraseológicas y, por otro, el establecimiento de un vínculo memorístico entre la iconicidad de la EIE y su dimensión figurada. Además, hemos hecho hincapié en la importancia de diferenciar los casos contrastivos con el fin de adaptar el desarrollo de la tarea contrastiva al grado de similitud-diferencia icónica que se da entre las expresiones de ambas lenguas.

5.3.4. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

En general, como ya hemos mencionado, muchos son los especialistas en didáctica que aconsejan explotar la dimensión icónica de la EI a la hora de crear actividades de aprendizaje para los alumnos extranjeros. Entre ellos, se encuentran también los que más específicamente abogan por activar en la mente del aprendiz estrategias que le permitan restablecer un fuerte vínculo entre la imagen fraseológica y su SF.

En esta línea metodológica, hemos visto que se podría seguir dos vías de trabajo (las cuales, incluso, pueden ser utilizadas de manera complementaria¹⁰³): la primera, parte de una reflexión metafórica que se queda en los límites de la LE, mientras que la segunda involucra los conocimientos fraseológicos y metafóricos que el alumno ya posee en su LM. En relación

¹⁰³ Por ejemplo, sobre este tema, González Rey (2007: 28) recomienda empezar por la perspectiva “intra lingüística” (fundamentada en la confrontación entre lo literal y lo figurado) y luego proponer un acercamiento de tipo “interlingüístico” (basado en una comparación con la LM). En un estudio anterior (Detry, 2008b: 212-213), sin embargo, hemos insistido en la posibilidad de introducir desde el principio de la secuencia de trabajo la comparación con la EIM si ésta es icónicamente similar [//] a la EIE.

con ambas, hemos insistido en la importancia de crear actividades que privilegien al máximo la implicación cognitiva de los estudiantes. Pero, además, hemos resaltado la necesidad de proporcionar una enseñanza flexible, capaz de adaptarse no sólo al nivel de los alumnos, sino también a la especificidad semántica e interlingüística de cada imagen fraseológica (es decir, a su grado de transparencia interna y a su grado de conexión icónica con la LM). Como hemos explicado, en el contexto de una clase de LE, el docente puede, si el caso lo requiere, orientar a los aprendices en la realización de las tareas cognitivas, guiándolos hacia el camino más adecuado para lograr vencer la opacidad semántica de ciertas expresiones y/o sacar un mejor provecho de las similitudes interlingüísticas que pueden presentar.

Ahora bien, nos podríamos preguntar sobre el verdadero impacto memorístico que la realización de este tipo de tareas puede tener. Más precisamente, se trataría de averiguar su nivel respectivo de eficacia cognitiva en lo que atañe a la memorización del sintagma fraseológico y a la de su dimensión figurada. Además, en este ámbito experimental, sería interesante tener en cuenta los rasgos semánticos y contrastivos que las imágenes fraseológicas tratadas ofrecen dado que, como hemos visto, estos aspectos suelen influir en el desarrollo de las actividades citadas. De este modo, se podría enriquecer, matizar y precisar los resultados, al considerar el grado de transparencia-opacidad interna de las expresiones y el tipo de conexión interlingüística que les caracteriza. Hace falta añadir que, para calcular este nivel de eficacia más fácilmente, se podría pedir a alumnos de LE que realicen la tarea de modo autónomo, es decir, sin ayuda ni del profesor ni de los compañeros de aula. En efecto, se crearía así un contexto de experimento más “neutro”, en el cual factores vinculados a la enseñanza y/o al contexto de clase no podrían influir.

Como explicaremos y detallaremos en los próximos capítulos de este estudio, nuestra investigación, que llevaremos a cabo con aprendices de nivel principiante en la LE, partirá de este planteamiento; se realizará alrededor de dos tareas experimentales (una de tipo justificativo¹⁰⁴ y otra de tipo contrastivo) y de una tarea control (de enfoque contextual), y diferenciará cuatro categorías de iconicidad fraseológica.

¹⁰⁴ De hecho, como la tarea *inferencial* suele ser para el alumno (sobre todo si su nivel de LE es bajo) la más difícil de llevar a cabo sin ayuda externa, nos parece más adecuado centrarnos en el estudio de la tarea *justificativa*.

6. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. ESTUDIOS EMPÍRICOS RELACIONADOS CON EL TEMA

Antes de explicar y detallar el diseño de nuestra investigación, presentaremos los principales trabajos empíricos que hasta ahora se han realizado en torno al proceso de aprendizaje de las EIE. Entre ellos, diferenciaremos los que no se fundamentan en el trabajo cognitivo alrededor de la iconicidad fraseológica de los que sí lo incluyen.

6.1.1. EXPERIMENTOS NO BASADOS EN LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA

En primer lugar, es importante insistir en que no todos los estudios que se han llevado a cabo con aprendices de LE tienen en cuenta el tipo de iconicidad que las expresiones tratadas envuelven. El trabajo de Cooper (1999) representa un buen ejemplo de esta tendencia. A partir de la técnica del “razonamiento en voz alta” (*think-aloud*), este autor investiga sobre las estrategias que un grupo de hablantes de ESL, de nivel avanzado y de diversas nacionalidades (española, portuguesa, rusa, coreana y china), utiliza para inferir el SF de expresiones presentadas en un pequeño contexto de uso. Los resultados del experimento realizado muestran que los participantes usan una diversidad de estrategias para intentar resolver el interrogante semántico que plantea cada expresión. Permiten también clasificar estas estrategias según su frecuencia de uso y su eficacia inferencial:

Guessing from context was the strategy used most frequently (28%), followed by discussing and analyzing the idiom (24%), using the literal meaning (19%), (...) referring to an L1 idiom (5%), and using other strategies (2%). (Cooper, 1999: 246)

In rank order the strategies leading to correct interpretations were guessing from the context to figure out the meaning of the expression (Strategy GC, leading to a correct answer 57% of the time), using the literal meaning of the idiom (Strategy LM, 22%), (...) referring to an L1 idiom as a key to the meaning of the English idiom (Strategy L1, 8%), and using other strategies (Strategy OS, 1%). (Cooper, 1999: 252)

Según este estudio, la estrategia que se basa en la dimensión literal de la EIE se encuentra entre las más usadas y exitosas, mientras que la estrategia de referencia a la LM se halla en el otro extremo. Ahora bien, debemos ser conscientes de que estos resultados podrían variar según las características icónicas de las expresiones estudiadas: de hecho, si el alto porcentaje de uso y eficacia de la estrategia “literal” puede ser vinculado al nivel avanzado de los alumnos (tal como Paribakht [1985] demostró), también puede ser debido a una selección de expresiones con una iconicidad que ofrece *un grado débil de opacidad semántica*; en cuanto a la estrategia de referencia a una EIM, su baja frecuencia y eficacia también podrían provenir de *la falta de conexión icónica con cada LM* (recordemos que hay cinco en total) que caracteriza a la mayoría de las EIE elegidas para el experimento¹⁰⁵. Sobre este tema, se debe precisar que Cooper ha trabajado con 20 expresiones que fueron seleccionadas según esos dos criterios: su alta frecuencia de uso y la variedad de nivel de formalidad (*formal / colloquial / slang*) que presentan. Por tanto, como hemos comentado, vemos que podría resultar muy útil e interesante también tener en cuenta el grado de transparencia semántica de la IL y su grado de conexión interlingüística dado que estos factores suelen influir en el nivel de dificultad inferencial que las expresiones suponen para locutores extranjeros.

En segundo lugar, existen investigaciones que se llevaron a cabo para tratar específicamente la influencia de la LM en el aprendizaje fraseológico. Concerniente a este tema, muchos estudiosos investigaron acerca de la tendencia de los hablantes no nativos a *evitar el uso (avoidance)* de ciertas unidades lingüísticas consideradas como más difíciles¹⁰⁶. Algunos relacionaron esta tendencia con las *diferencias* que presentan estas estructuras con la LM (por ejemplo, Dagut y Laufer, 1985; Laufer y Eliasson, 1993; Sjöholm, 1998), siguiendo así una perspectiva más bien tradicional y que respalda las teorías de la Lingüística contrastiva. Otros, en cambio, vincularon este fenómeno a la *identidad* que ofrecen las dos lenguas, en particular en lo que atañe a las estructuras más marcadas¹⁰⁷ o periféricas de la LM (por ejemplo, Jordens, 1977; Kellerman, 1977, 1978 y 1986; Hulstijn y Marchena, 1989; Sjöholm, 1995). De hecho, referente a esta segunda perspectiva, se investigó sobre la

¹⁰⁵ Cooper muestra sobre este tema que las similitudes entre la LE y la LM de cada aprendiz se han dado sólo en el caso de algunas expresiones (Cooper, 1999: 250-251).

¹⁰⁶ Sobre el tema, recomendamos el estudio de Laufer (2000: 186-187).

¹⁰⁷ El término *marca* hace referencia a la idea de que ciertos rasgos lingüísticos son más especiales que otros que son, por el contrario, más básicos (Martín Martín, 2000: 120).

tendencia general de los hablantes de LE a *no transferir* desde su LM ciertas unidades lingüísticas percibidas como más específicas (como las EI o también los verbos compuestos del inglés [*“phrasal verbs”*]):

Las percepciones reflejan lo que es prototípico o transparente en su L1: así las frases idiomáticas o los sentidos metafóricos no son transferidos. (R. Ellis, 1994: 326, citado en Martín Martín, 2000: 122)

Además, los resultados de Kellerman y de Jordens revelaron que frente a una EIE con un equivalente fraseológico *idéntico* [=] en la LM, los sujetos solían *juzgarla* como no gramatical, rechazando entonces la posibilidad de cualquier transferencia. Según Kellerman (1983: 118), esta tendencia se daría aún más cuando la expresión juzgada implica un cierto grado de opacidad semántica. Como vemos, estas conclusiones se basan en experimentos que consideran un solo tipo de conexión interlingüística (EIE y EIM son idénticas) y sólo analizan *juicios de aceptabilidad* emitidos por los aprendices. Por tanto, quedaría por verificar no sólo la influencia que ejerce la LM en caso de verdadera recuperación memorística de las EIE para su uso comunicativo (Martín Martín, 2000: 122), sino también lo que ocurre con expresiones que no son totalmente iguales en las dos lenguas¹⁰⁸.

Si la mayoría de los estudios citados anteriormente suelen considerar la comparación LE/LM en términos de igualdad – diferencia o incluso de existencia – ausencia, también existen investigaciones que demostraron la necesidad de ir más allá de esta dicotomía, al considerar más bien los *grados de similitud* que se dan entre las expresiones de ambas lenguas (sobre todo, Irujo, 1993; Laufer, 2000). Estos trabajos, basados en tareas de traducción (de la LM a la LE) y llevados a cabo con alumnos de ESL de nivel avanzado a bilingüe, permitieron poner de relieve lo siguiente:

- El uso de las EI como categoría en sí *no suele ser evitado*;
- El grado de similitud con las EIM tiene una gran influencia en el uso de EIE.

¹⁰⁸ De hecho, en el caso de EIE no totalmente idénticas a las EIM, el grado de opacidad de las imágenes podría influir de otro modo ya que no se corresponde necesariamente en ambas lenguas; por ejemplo, la imagen de la EI francesa *“bâtir des châteaux en Espagne”* (Trad.lit.esp.: **“edificar castillos en España”*) es seguramente más opaca que la de su equivalente en castellano *“construir castillos en el aire”*, ya que orienta menos hacia el campo semántico al que pertenece el SF.

Así pues, para Laufer (2000: 192), las expresiones más reemplazadas por estructuras no idiomáticas son las que son parcialmente semejantes [//] en las dos lenguas y las que no tienen equivalentes fraseológicos en la LM. Este resultado se corresponde en parte con los datos de Irujo (1993: 211), que, sin embargo, no incluyen esta segunda categoría de expresiones y muestran también numerosos casos de sustitución frente a EIE de tipo diferente [#] (Irujo, 1993: 211).

Pero, además del fenómeno de *evitación*, este tipo de escala contrastiva también se ha utilizado para investigar acerca del papel de la LM en la comprensión y/o producción de las EIE. La autora Irujo, en un primer estudio (1986b) realizado con estudiantes de ESL de nivel avanzado, llegó a una serie de conclusiones que, en relación sobre todo con la tarea de producción, encontraron respaldo en un segundo trabajo empírico (mencionado previamente) realizado con hablantes bilingües de inglés (Irujo, 1993):

- Los alumnos utilizan estrategias vinculadas a la LM y a la LE para comprender y producir EIE (1986b: 295; 1993: 210-212);
- El grado de conexión entre la EIE y la EIM influye en las tareas de aprendizaje (1986b: 294-295; 1993: 210-212):
 - las EIE idénticas [=] y similares [//] se entienden mucho mejor que las diferentes [#];
 - las EIE idénticas [=] se producen mejor que las EIE similares [//] o diferentes [#];
 - las EIE similares [//] provocan errores de interferencia en la producción;
 - las EIE diferentes [#] son las más difíciles de comprender y de producir, pero no provocan tantos errores de interferencia como las similares [//].

Es menester precisar que estas dos investigaciones hacen referencia también a factores no contrastivos que se relacionan con ciertas características del sintagma literal. En la primera, la autora resalta el efecto positivo que los aspectos siguientes pudieron haber tenido en los resultados (Irujo, 1986b: 297): se trata de la combinación de una *estructura poco compleja*, una *alta frecuencia de uso* y un *sentido bastante transparente*. En relación con estos dos últimos factores, el segundo estudio parte del establecimiento de grados en su aparición y

permite averiguar su influencia respectiva en la producción (Irujo, 1993: 212-213). Así pues, según la autora,...

- no existe una relación entre frecuencia de uso y EIE más producidas;
- la relación entre EIE más producidas y transparencia semántica es débil, aunque aparente.

Finalmente, una comparación entre los resultados del test de traducción utilizado en los dos estudios permite realzar la importancia de otro factor (Irujo, 1993: 214-215): se trata del *nivel de LE* de los alumnos (un factor también destacado por Laufer, 2000: 193). Así pues, Irujo insiste en las diferencias que se dan entre los dos grupos de sujetos, diferencias que atañen tanto a las estrategias de aprendizaje activadas como a la producción de los diversos tipos de EIE:

- Los aprendices de nivel menos avanzado utilizan más estrategias-LM (por tanto, muestran más casos de interferencia) y los de nivel más avanzado usan más estrategias-LE¹⁰⁹;
- Los de nivel menos avanzado producen sobre todo mucho menos EIE diferentes [#];
- Los de nivel menos avanzado muestran más casos de interferencia con las EIE similares [//] y diferentes [#].

No obstante, la comparación entre estos dos trabajos, tal como precisa Irujo (1993: 215), se debe tomar con precaución puesto que, en el segundo (con los alumnos de nivel bilingüe), la tarea de traducción pedida no implicaba necesariamente el uso de una EIE, lo que permite explicar la mayor utilización de paráfrasis literales por parte de este grupo. De todas formas, sobre este tema, el estudio posterior de Laufer (2000: 193) nos puede orientar ya que parte de una tarea similar de traducción y diferencia dos niveles de LE entre los sujetos. Los resultados de esta investigación ponen de relieve lo siguiente:

¹⁰⁹ Recordemos que estos resultados coinciden con los estudios de Poulisse, Bongaerts y Kellerman (1984) y de Paribakht (1985).

- Los alumnos con menos nivel en la LE usan menos expresiones similares [//] y diferentes [#] que los de nivel más avanzado.

Este resultado refleja una vez más no sólo la dificultad general que las EIE diferentes [#] presentan para los sujetos, sino también los problemas que las similares [//] les plantean.

Estos estudios reconocen, entonces, el gran papel que la influencia de la LM desempeña en el aprendizaje fraseológico en general. En relación con este tema, demuestran también la necesidad de tener en cuenta *el nivel de LE de los alumnos y los grados de conexión icónica* que caracterizan a las expresiones de ambas lenguas (la LE y la LM), dado que constituyen aspectos que suelen influir en la comprensión y producción fraseológicas. Pero, como hemos visto, pocas investigaciones tratan de averiguar acerca de los efectos que *la transparencia semántica* de las imágenes literales puede tener sobre el proceso de adquisición de las EIE. Por tanto, en este ámbito, el trabajo de Irujo (1993) merece ser destacado puesto que sí reconoce la influencia que tiene este factor, aunque sus resultados empíricos provenientes de una tarea de mera traducción no permiten concederle mucha importancia en comparación con el “factor-LM”: *“semantic transparency may make an idiom slightly easier to learn, but this factor is not nearly as important as similarity to a first language idiom”* (Irujo, 1993: 213).

Ahora bien, debemos recordar que ninguno de los estudios citados previamente se basa en la realización de tareas de aprendizaje que explotan la iconicidad fraseológica, un enfoque didáctico en el cual, como hemos explicado, tanto el factor interlingüístico como el semántico podrían tener una función relevante. En consecuencia, estos trabajos tampoco permiten saber si la realización de este tipo de tarea podría ejercer una influencia en los niveles de transferencia e interferencia registrados con cada categoría contrastiva de EIE. Sería imprescindible, entonces, averiguar ahora lo que nos puede aportar investigaciones que sí se centran más particularmente en los efectos que el trabajo alrededor de la imagen de la EIE puede tener sobre la memorización y el aprendizaje fraseológicos.

6.1.2. EXPERIMENTOS BASADOS EN LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA ICONICIDAD FRASEOLÓGICA

En relación con el enfoque fraseológico de base icónica, debemos destacar sobre todo los trabajos de Boers que parten de la base que el sentido de muchas EI no es arbitrario, sino que se encuentra motivado por la IL que le corresponde, imagen en la cual se puede reconocer el uso original de temas metafóricos específicos (que sean de base conceptual, por ejemplo el enfado es FUEGO en “*echar chispas*” o de base más sociocultural, por ejemplo el tema del boxeo en “*tirar la toalla*”). En general, los resultados de sus numerosos experimentos (realizados con estudiantes de ESL de nivel intermedio a intermedio alto y con expresiones que no tienen un equivalente fraseológico idéntico [=] en la LM) indican el papel positivo que el reconocimiento de esta motivación metafórica puede tener en las tareas de comprensión y memorización de las EIE.

Más precisamente, los diferentes estudios de Boers demuestran lo siguiente:

- Presentar las *EIE agrupadas según estos temas metafóricos* facilita su retención y su posible reproducción en contexto de uso activo (Boers, 2000)¹¹⁰;
- Pedir al estudiante que dé una *explicación sobre el origen de cada expresión* produce mejores resultados memorísticos que hacerle realizar una tarea basada en su contexto de empleo (Boers, 2001);
- Proponer a los aprendices que *identifiquen el tema metafórico* de la EIE y que, después, lean *una breve explicación etimológica* puede mejorar su capacidad de comprensión y de retención fraseológicas (Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007)¹¹¹.

De hecho, estas tareas, al ofrecer la posibilidad de fijarse bien en la imagen fraseológica para poder entenderla mejor y visualizarla mentalmente, permiten que el alumno se beneficie del efecto mnemónico del recurso icónico (*dual coding theory*).

¹¹⁰ Un resultado que coincide con un estudio anterior de características similares (Kövecses y Szabó, 1996).

¹¹¹ Por lo tanto, se aconseja proponer primero este acercamiento etimológico antes de hacer realizar una tarea inferencial con apoyo contextual (Boers, Eyckmans y Stengers, 2007: 56).

Acerca de los tres principales factores citados anteriormente (*nivel de LE, grado de transparencia semántica y de conexión interlingüística de la imagen*), Boers insiste a menudo en la influencia que pueden tener en el aprendizaje fraseológico. Así pues, en el primer estudio citado (sobre el modo de presentar las expresiones) nos dice que...

- ha trabajado con estudiantes de nivel intermedio y no con principiantes para evitar demasiados problemas de comprensión frente a las EIE; sin embargo, añade que la estrategia de agrupamiento metafórico podría ser aún más beneficiosa para alumnos de nivel avanzado (Boers, 2000: 563-564);
- los temas metafóricos de las EIE estaban también presentes en la LM de los aprendices, lo cual, consecuentemente, podría haber facilitado el aprendizaje, aunque también podría haber llevado a los alumnos a cometer más errores de interferencia (Ídem: 557 y 563);
- ha elegido EI bastante transparentes ya que esta estrategia podría ser menos eficaz en el caso de expresiones más opacas (Ídem: 563).

En el segundo trabajo (sobre la eficacia de la explicación etimológica) insiste en la dificultad que puede suponer la tarea de aprendizaje si...

- es realizada por estudiantes que no comparten la misma base cultural que los locutores nativos de la LE (Boers, 2001: 41);
- se desarrolla a partir de expresiones etimológicamente más opacas (Ídem).

Más precisamente, sobre *el papel de la LM*, una investigación adicional (Boers y Demecheleer, 2001), llevada a cabo con expresiones semitransparentes y una vez más con estudiantes de nivel intermedio, permitió confirmar la relevancia de este factor (Ídem: 258-259):

- Las expresiones que ofrecen un tema metafórico más frecuentemente explotado en la LE que en la LM son las más difíciles de entender y, además, la similitud metafórica en las dos lenguas puede provocar errores de interferencia en la comprensión.

Finalmente, en relación con *la transparencia de las EIE*, los dos trabajos posteriores (Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007) pusieron de relieve lo siguiente:

- Un breve acercamiento al origen etimológico de la expresión suele tener una gran eficacia memorística tanto en el caso de expresiones metafóricamente transparentes para los estudiantes (es decir, cuyo tema metafórico es bastante fácil de reconocer para ellos) como en el caso de expresiones más opacas¹¹².

En conclusión, vemos que todos estos estudios reflejan la eficacia memorística de tareas cognitivas que permiten visualizar la IL y restablecer su carácter motivado en relación con la dimensión figurada que le corresponde. También indican que el grado de conexión interlingüística de la metáfora fraseológica, su transparencia semántica y el nivel de LE de los alumnos, representan factores que pueden influir en el desarrollo y en la eficacia de estas tareas, aunque, como hemos visto, estos tres aspectos no suelen constituir el tema central de la investigación.

En efecto, por un lado, la perspectiva contrastiva desarrollada en estos trabajos se basa principalmente en una comparación entre los temas metafóricos de la LE y los de la LM, pero no tiene en cuenta los diversos grados de conexión icónica que los pares EIE-EIM pueden presentar (tal como proponía Irujo, 1986b y 1993). Además, tampoco permite averiguar si la realización de una determinada tarea de aprendizaje (como la que se basa en una explicación etimológica, por ejemplo) podría tener un efecto en la influencia que la LM ejerce en la mente de los alumnos (y, por tanto, en los fenómenos de transferencia positiva y negativa¹¹³). Por otro lado, como estas investigaciones no suelen diferenciar sistemáticamente las EIE según el grado de transparencia-opacidad de su imagen, no ofrecen la posibilidad de examinar la influencia que este factor podría tener en la eficacia de las diversas actividades propuestas.

¹¹² Aunque esta eficacia disminuye bastante si la opacidad proviene de la no familiaridad con un tema metafórico muy vinculado, a nivel cultural, a la LE (Boers, Eyckmans y Stengers, 2007: 51-52)

¹¹³ Recordemos que, en relación con este tema, se investigó y se debatió ante todo sobre la influencia que una tarea que incluye una referencia a la LM (tipo traducción) puede tener en estos fenómenos interlingüísticos. Para una revisión general sobre el tema, véase Martín Martín (2000: 147-155).

Finalmente, podemos añadir que no permiten verificar si, en el caso de estudiantes con poco dominio de la LE, la estrategia metafórica podría resultar tan beneficiosa a nivel memorístico.

6.1.3. CONCLUSIÓN SOBRE LOS APORTES DE ESTOS ESTUDIOS

Como se puede constatar, existen muchos estudios didácticos que tratan acerca del aprendizaje de las EIE, pero pocos que se apoyan en datos empíricos. Los que sí lo hacen suelen basarse en la realización de tareas de comprensión y/o de producción (o traducción), con el propósito de averiguar cómo los aprendices entienden las EIE y/o las utilizan. Hay, entonces, escasas investigaciones que tratan de ver de qué modo los alumnos pueden recordar más fácilmente estas expresiones, es decir, que se centran en el impacto que la realización de ciertas actividades puede tener sobre el aprendizaje fraseológico. En este ámbito, además, aún menos frecuentes son los trabajos que se fundamentan en la explotación de la dimensión icónica de las expresiones (sobre este tema, sin embargo, debemos destacar la valiosa contribución de los de Boers y de sus colaboradores).

Además, aunque la mayoría de los estudios empíricos citados se refieren a la influencia que la LM de los alumnos suele tener en el aprendizaje fraseológico, pocos son los que demuestran la importancia de considerar los grados de conexión icónica que se dan entre las EIE y sus EIM respectivas (sobre este tema, Irujo [1986b y 1993] y Laufer [2000] son una referencia). Referente a la transparencia-opacidad semántica (factor TS), también hemos podido constatar la falta de investigaciones que tienen en cuenta este aspecto y que tratan de averiguar su influencia en la memorización cuando se combina con el factor-LM (podríamos citar como excepción el trabajo de Irujo [1993]). Finalmente, en lo que atañe al nivel de LE de los alumnos, hemos visto que se suele poner de relieve el papel que desempeña en el aprendizaje fraseológico (en particular, en cuanto al uso de estrategias determinadas y de ciertas categorías contrastivas de EIE); no obstante, no se ha averiguado casi nada acerca del caso de alumnos que aún no han alcanzado un buen dominio del idioma estudiado.

Por lo tanto, haría falta investigar más acerca de...

- la eficacia didáctica que se puede atribuir al desarrollo de tareas que involucren un trabajo cognitivo a partir de la dimensión icónica de las EIE;
- la influencia que el grado de transparencia-opacidad semántica de la IL y su grado de conexión interlingüística puedan tener en los resultados memorísticos en los cuales estas tareas desembocan;
- el nivel de eficacia de estas tareas cuando se proponen a sujetos con poco nivel en la LE.

Finalmente, quisiéramos precisar que, en relación con estos temas, también sería muy interesante que los resultados obtenidos no se limitaran a la sola capacidad memorística del alumno, sino que abarcaran también la influencia que su LM ejerce en la recuperación y producción fraseológicas (mediante la medición de la aparición de casos de transferencia e interferencia).

6.2. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREDICCIONES

6.2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES DEL ESTUDIO

Objetivo general (1)

En primer lugar, el estudio experimental que proponemos debe permitir averiguar el impacto que la realización de una determinada tarea de aprendizaje puede tener sobre la memorización y recuperación de las EIE tomadas en su conjunto. Más precisamente, pretendemos comparar los efectos que se pueden atribuir respectivamente a dos actividades de enfoque icónico: una que se queda en los límites de la LE (*tarea justificativa*) y otra que se basa en la referencia a la LM (*tarea contrastiva*). También queremos contrastar estas tareas experimentales con una, de enfoque totalmente diferente, centrada en el contexto de empleo de las EIE (tarea control).

Objetivo específico (1.1.)

Uno de nuestros objetivos es conocer los niveles de memorización obtenidos por los sujetos tras la realización de cada tarea, en especial referente a los aspectos fraseológicos siguientes:

- a) La IL de la EIE (dimensión icónica);
- b) Su IL formulada en la LE (dimensión icónico-formal);
- c) Su SF (dimensión semántica);
- d) Su IL combinada con el SF (dimensión metafórica);
- e) Su IL formulada en la LE y combinada con el SF (dimensión metafórico-formal).

Objetivo específico (1.2.)

Además, quisiéramos estudiar los casos de transferencia positiva y negativa (interferencia) desde la LM que se podrían producir al memorizar y recuperar las EIE; de este modo, averiguaremos si el tipo de tarea realizada puede influir en la activación de estos fenómenos interlingüísticos.

Objetivo general (2)

En segundo lugar, nuestro estudio pretende verificar si el nivel de transparencia semántica de las imágenes fraseológicas y el tipo de conexión interlingüística que presentan pueden influir en la memorización y recuperación que promueve la tarea de aprendizaje.

Para lograr este objetivo, se trabajará con cuatro tipos de EIE que se diferenciarán por el grado de transparencia-opacidad semántica (factor TS) y el grado de conexión con la EIM (factor CLM) que combinan.

Objetivo específico (2.1.)

En relación con las tres tareas del experimento, quisiéramos conocer la influencia que la combinación de estos dos factores podría ejercer sobre la memorización fraseológica, en especial en lo que se refiere a estos dos aspectos de la EIE:

- Su imagen combinada con el SF (dimensión metafórica);
- Su imagen en la LE combinada con el SF (dimensión metafórico-formal).

Asimismo, pretendemos averiguar, por una parte, si el impacto de cada tarea puede variar según el tipo de EIE tratado; por otra, si los efectos memorísticos proporcionados por cada categoría de EIE trabajada pueden cambiar según el enfoque de la actividad desarrollada previamente.

Objetivo específico (2.2.)

Para las tres tareas, nos proponemos, además, verificar si la combinación de los factores TS y CLM podría influir en la activación de los procesos de transferencia positiva y negativa desde la LM.

De este modo, podremos saber, por un lado, si los efectos que cada tarea puede tener en estas operaciones de transferencia e interferencia varían según el tipo de EIE tratado; por otra, si el impacto que cada categoría de EIE puede tener en la activación de estos fenómenos interlingüísticos cambia según el enfoque de la actividad realizada.

6.2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Basándonos en los objetivos previamente detallados, podríamos preguntarnos lo siguiente:

En relación con el objetivo general (1) y sus objetivos específicos:

- A. *¿Cuál de las tareas realizadas garantizará mejores resultados en la recuperación de las EIE desde un punto de vista icónico, icónico-formal, semántico, metafórico y metafórico-formal?*
- B. *¿Si se produce la transferencia positiva, cuál de las tareas provocará más casos de este fenómeno?*
- C. *¿Si se produce la interferencia, cuál de las tareas provocará más casos de este fenómeno?*

En relación con el objetivo general (2) y sus objetivos específicos:

- D. Considerando los resultados de los tres grupos de sujetos juntos, ¿qué tipo de EIE provoca mejores niveles de memorización fraseológica?*
- E. Considerando los resultados de los tres grupos de sujetos juntos, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de transferencia positiva?*
- F. Considerando los resultados de los tres grupos de sujetos juntos, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de interferencia?*
- G. ¿Cuál de las tareas realizadas es la más eficaz con cada tipo de EIE referente a la memorización fraseológica?*
- H. ¿Cuál de las tareas realizadas provoca más casos de transferencia positiva con cada tipo de EIE?*
- I. ¿Cuál de las tareas realizadas provoca más casos de interferencia con cada tipo de EIE?*
- J. Para cada tarea, ¿qué tipo de EIE garantiza mejores niveles de memorización fraseológica?*
- K. Para cada tarea, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de transferencia positiva?*
- L. Para cada tarea, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de interferencia?*

6.2.3. PREDICCIONES

Debemos insistir en la dificultad de predecir la orientación de ciertos resultados puesto que, como hemos comentado, son pocos los estudios empíricos enfocados en los aspectos que nuestro tema de investigación abarca.

- En cuanto a las preguntas relacionadas con el *nivel de eficacia de las tareas pedidas*, podemos predecir lo siguiente :

Predicción 1 (pregunta A)

En general, las tareas que hacen referencia a la IL permitirán una mayor memorización de las EIE (en los diversos aspectos que las componen: imagen, sintagma formal en la LE y SF) que la tarea que no implica esta referencia.

Esta predicción se fundamenta, en gran parte, tanto en los resultados de Kövecses y Szabó (1996) como en los de Boers (2000 y 2001) y los de Boers y colaboradores (Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007¹¹⁴); de hecho, sus estudios empíricos muestran que una mayor toma de conciencia del carácter icónico y metafórico de las EIE fomenta su comprensión y memorización. Más particularmente, recordemos que uno de los experimentos que se llevó a cabo (Boers, 2001), demostró la mayor eficacia memorística (respecto tanto a la estructura fraseológica como a su dimensión semántica) de una tarea de enfoque etimológico (donde los sujetos tenían que proporcionar una explicación sobre el origen de las EIE) en comparación con otra de enfoque puramente contextual.

Predicción 2 (preguntas B/C)

En todos los grupos, se producirán casos de influencia (positiva y/o negativa) de la LM.

De hecho, recordemos que los alumnos utilizan la estrategia-LM a la hora de comprender y memorizar EIE y que esta tendencia es aún mayor si no presentan un nivel avanzado en la LE (Irujo, 1986b y 1993); además, este fenómeno tiende a aumentar si los aprendices perciben la LE como cercana a la LM (Paribahkt, 1985: 140), lo que seguramente ocurrirá con las dos lenguas románicas que hemos elegido (francés y catalán). Finalmente, recordemos que no trabajaremos con EIE que son idénticas [=] a las EIM, pero con expresiones de tipo similar [//] y diferente [#]. Por esta razón, es muy probable que la influencia de la LM tenga efectos positivos, pero también negativos en la producción de los sujetos (Irujo, 1986b y 1993).

¹¹⁴ Véase nuestro apartado 6.1.2.

Predicción 3 (preguntas B/C)

- *Las tareas que más casos de transferencia positiva provocarán serán las de enfoque icónico y, entre ellas, la contrastiva será la que obtendrá el mayor nivel;*
- *La tarea contrastiva será la que menos casos de interferencia provocará (sobre todo en lo que se refiere a la interferencia causada por las EIM).*

Por un lado, podemos decir que las dos tareas experimentales llevarán a los sujetos a fijarse más en la IL de las EIE. Por lo tanto, estos sujetos podrían darse cuenta más fácilmente de las posibles similitudes icónicas que estas expresiones comparten con su LM, lo cual tendría un efecto positivo sobre su memorización en general y, en particular, sobre la recuperación del componente fraseológico que es común a las dos lenguas (en el caso de las EIE [//]).

Por otro lado, podemos suponer que la tarea que se centra específicamente en una comparación icónica entre la EIE y la EIM hará que los alumnos se vuelvan aún más conscientes de los paralelismos y de las diferencias que existen entre los dos idiomas. Como hemos explicado anteriormente (apartado 5.3.1.3.), numerosos son los autores que, en relación con el léxico general (Hurtado, 1988; Duff, 1989) o, más específicamente, con la fraseología (Irujo, 1986a/b; Low, 1988; Lennon, 1998; etc.), defienden que esta conciencia favorece el aprendizaje, al estimular tanto la activación de la transferencia positiva como la prevención de errores por interferencia:

Comparing idioms in the first and second languages will enable students to discover which idioms are identical, which are similar, and which are different. In that way, positive transfer can be utilized and interference avoided. (Irujo, 1986a: 241)

Ahora bien, recordemos también que, según ciertos estudios empíricos, la referencia explícita a la LM (sobre todo mediante ejercicios de pura traducción) no tendría efectos tan beneficiosos sobre la operación de interferencia: según Dulay, Burt y Krashen (1982), no haría más que fomentar los errores interlingüísticos; mientras que, según Lococo (1976), esta referencia no provocaría ni más ni menos errores de este tipo.

No obstante, en relación con la fraseología, hemos visto que la referencia a la LM es una operación cognitiva que todos los alumnos de ese nivel suelen utilizar implícitamente a la hora de comprender y producir expresiones. Pensamos entonces que la realización correcta de una actividad de aprendizaje que va más allá de la simple traducción, al explotar la referencia a la LM mediante una estrategia cognitiva de base icónica, podría, por un lado, fomentar aún más, en el momento de la recuperación de las EIE, la operación de transferencia positiva y, por otro, frenar la activación de la interferencia. Sin embargo, debemos matizar nuestra suposición: la tarea contrastiva provocaría ante todo una reducción de la interferencia que se debe específicamente a las EIM que han sido objeto, durante el desarrollo de la actividad, de una comparación explícita con las EIE.

- En relación con las preguntas vinculadas a *los tipos de EIE*, podríamos hacer las predicciones siguientes:

Predicción 4 (preguntas D/J)

En el conjunto de la muestra (nivel supragrupal) y en cada grupo (nivel intragrupal), las EIE que más fácilmente se podrán recuperar serán las que presentan un cierto grado de similitud [//] interlingüística (EIE1 y EIE2) y, al contrario, las más difíciles, serán las que son diferentes [#] a las EIM (EIE3 y EIE4).

Ahora, entre los dos tipos similares [//] y entre los dos tipos diferentes [#], las que ofrecen un cierto grado de transparencia [ST] (EIE1 y EIE4) serán las más fáciles de recordar.

En relación con el grado de conexión interlingüística, sabemos que desempeña un papel decisivo en el proceso de comprensión y producción del elemento idiomático en general (Irujo, 1986b y 1993; Laufer, 2000). Además, según un estudio de Irujo (1993: 213), este aspecto podría tener una influencia mucho más relevante en el aprendizaje fraseológico que el grado de transparencia semántica de las expresiones. Por tanto, basándonos en estos resultados, sería lógico pensar que es el factor CLM el que diferenciará en un primer nivel las EIE, siendo las similares [//] las más fáciles de recordar. Sobre este tema, recordemos que las EIE que son completamente diferentes [#] a los equivalentes fraseológicos en la LM suelen ser las más difíciles de producir sobre todo en el contexto de un ejercicio donde el alumno tiene que recordar y proporcionar las partes de una EIE incompleta (Irujo, 1986b: 294).

Además, la dificultad que estas expresiones presentan es aún mayor cuando el nivel de LE de los alumnos es poco elevado.

Ahora, referente al factor TS y al segundo nivel de diferenciación que permite establecer, recordemos que, por lo general, cuanto más transparente sea una expresión, más fácilmente se podrá entender y memorizar (entre otros, Brinton, Fujiki y Mackey, 1985; Gibbs 1987). Aunque sobre este tema, podemos prever que los sujetos que han trabajado alrededor de la IL de las EIE (o sea, los de los dos grupos experimentales) sean los que muestren en sus resultados una influencia mayor de este factor puesto que tiene que ver con la comprensión metafórica de las expresiones.

Predicción 5 (pregunta G)

Las tareas experimentales darán mejores resultados de retención que la tarea control con cada tipo de EIE, aunque esta diferencia con la tarea contextual será probablemente más marcada en el caso de las expresiones que combinan la similitud interlingüística [//] con la transparencia [ST].

Esta predicción se relaciona con la primera y se fundamenta en los mismos principios. De hecho, pensamos que la tarea contextual no podrá asegurar una buena memorización de las EIE, sea cual sea la combinación de factores que éstas presenten.

No obstante, también sería lógico pensar que esta diferencia entre las tareas experimentales y la tarea control será ante todo más visible en el caso de las expresiones que combinan la similitud [//] con la transparencia [ST] (EIE1). Efectivamente, como ya hemos explicado, los alumnos que se han fijado en la iconicidad fraseológica mediante la tarea de aprendizaje estarán, posiblemente, más capacitados para beneficiarse de los efectos memorísticos proporcionados por las características tanto semánticas como interlingüísticas de esta imagen.

Predicción 6 (pregunta G)

La tarea contrastiva, en comparación con la tarea justificativa, será...

- *más eficaz con las EIE similares [//];*
- *menos eficaz en el caso de las EIE diferentes [#].*

En efecto, los sujetos de la tarea contrastiva se podrán aprovechar mucho más de las similitudes que las EIE y las EIM ofrecen ya que la actividad realizada les habrá hecho aún más conscientes de la conexión icónica que une estas expresiones. Entonces, podemos prever que, gracias a esta poderosa estrategia de asociación interlingüística, los alumnos de este grupo sean los que mejor recuerden las EIE que presentan un componente común a las EIM, sea cual sea su grado de transparencia (el factor TS siendo menos influyente que el factor CLM); en cambio, y siguiendo este razonamiento, pensamos que la falta de similitud entre la EIE y la EIM podría frenar la eficacia de la tarea contrastiva, puesto que, con este tipo de expresiones, los alumnos no tendrán la posibilidad de encontrar fácilmente puntos comunes entre las dos imágenes fraseológicas. En cambio, la diferencia con la EIM debería de afectar menos a los sujetos de la tarea justificativa que sólo se habrán centrado en la iconicidad de la EIE.

Predicción 7 (pregunta G)

La tarea justificativa, en comparación con la contrastiva, será sobre todo más exitosa con las EIE diferentes [#] que ofrecen un cierto grado de opacidad [O].

Ahora bien, como hemos dicho, es probable que los alumnos de ambos grupos experimentales se puedan beneficiar del efecto memorístico que la transparencia semántica [ST] proporciona. Sin embargo, en lo que atañe a la opacidad semántica, los sujetos de la tarea justificativa podrían ser los que se vean menos perjudicados por este rasgo de la imagen fraseológica. De hecho, sabemos que el grado de opacidad dificulta el establecimiento de una relación entre forma fraseológica y SF. Por tanto, podríamos prever las consecuencias que este factor tendría para la tarea justificativa: en este tipo de actividad, un cierto grado de opacidad implicaría para el alumno un mayor esfuerzo cognitivo a la hora de justificar el vínculo entre forma y sentido, esfuerzo que podría tener efectos positivos para la

memorización fraseológica (razonamiento que plantean también Boers, Demecheleer y Eyckmans [2004: 62]). Por tanto, para matizar nuestra sexta predicción, podemos predecir que los alumnos de esta tarea, en comparación con los de la tarea contrastiva, obtendrán sobre todo mejores resultados memorísticos con las EIE diferentes que son opacas [# O]¹¹⁵.

Predicción 8 (preguntas E/F – K/L)

En el conjunto de la muestra (nivel supragrupal) y en cada grupo (nivel intragrupal), las EIE que presentan un cierto grado de conexión con la LM serán las que provocarán casos de transferencia, pero también serán las que causarán más errores de interferencia, sobre todo por influencia de las EIM.

En general, menor sea el nivel de LE de los alumnos, más tendencia tendrán a apoyarse en la estrategia de referencia a la LM (Poulisse, Bongaerts y Kellerman, 1984; Paribakht, 1985); de ahí que los aprendices con menos dominio de la LE cometan más errores interlingüísticos que los que presentan un mayor nivel en esta lengua. En el caso de la fraseología, esta tendencia se da tanto frente a las expresiones similares [//] como frente a las diferentes [#] (Irujo, 1993). No obstante, en relación con estas dos categorías de EIE, los resultados de esta autora (Irujo, 1986b y 1993) también demostraron que las primeras se memorizan siempre más fácilmente (transferencia positiva) que las segundas, aunque suelen provocar más interferencia. Pero sería importante precisar que, con las expresiones de tipo similar [//], se puede prever que los errores interlingüísticos se cometan no tanto por influencia general de la fraseología de la LM (tal como ocurriría en el caso de las EIE diferentes [#]), sino sobre todo por influencia específica de las EIM (o sea, de los equivalentes fraseológicos en la LM icónicamente parecidos a las EIE).

Ahora, es difícil predecir si el grado de transparencia semántica de las expresiones extranjeras podría afectar esta activación de la transferencia positiva y de la interferencia. Recordemos que si Kellerman (1983) afirma que la opacidad de la expresión suele frenar la tendencia a la *aceptación* de la transferencia desde la LM, sólo saca esta conclusión a partir de

¹¹⁵ De hecho, si la opacidad [O] se combina con la similitud interlingüística [//], los alumnos de la tarea contrastiva sacarán el mayor provecho de esta combinación (véase nuestra sexta predicción).

casos de perfectas equivalencias [=] entre la EIE y la EIM¹¹⁶. No sabemos entonces lo que ocurre con EI no idénticas puesto que, en tal caso, el grado de opacidad de la expresión extranjera no corresponde obligatoriamente al grado de opacidad de la EIM. Sin embargo, sobre este tema, podríamos anticipar algunos resultados mediante el razonamiento siguiente: como la transparencia semántica suele estimular la memorización fraseológica y que la T.P. se calculará mirando la cantidad de EIE similares para las cuales los alumnos han podido recordar el componente común a las dos lenguas, es probable que, con las expresiones transparentes [ST], se obtengan niveles más altos de transferencia que con las opacas [O]; en cambio, los casos de interferencia son más difíciles de relacionar con el factor TS: de hecho, la dificultad de memorización que supone la opacidad de la imagen fraseológica no lleva necesariamente a la comisión de errores interlingüísticos dado que también suele manifestarse por una omisión de respuestas (evitación del error por omisión).

Predicción 9 (preguntas H/I)

Con las EIE similares,

- *las tareas experimentales serán las que provocarán más casos de transferencia positiva y, entre ellas, será la contrastiva que obtendrá el nivel más elevado;*
- *la tarea contrastiva será la que llevará a los alumnos a cometer menos errores de interferencia con la EIM;*

Con las EIE diferentes,

- *los sujetos de las tres tareas obtendrán niveles de interferencia con la EIM muy bajos y muy parecidos.*

En relación con nuestra tercera predicción, pensamos que el trabajo alrededor de la IL de las EIE favorecerá el reconocimiento de las similitudes icónicas que comparten con las EIM y, consecuentemente, estimulará la activación de la transferencia positiva frente a las expresiones de tipo similar [//]. Además, creemos que será la tarea contrastiva la que incentivará a los alumnos a sacar el mayor provecho de la referencia a las EIM.

¹¹⁶ Sobre este tema, refiérase a nuestro apartado 6.1.1.

Ahora bien, tal como hemos precisado en la predicción anterior, las EIE de tipo similar [//] son las que suelen provocar más casos de interferencia por influencia de las EIM (o sea, de las expresiones con las cuales comparten un rasgo común en su imagen). Al haber podido fijarse de modo explícito en las semejanzas y diferencias icónicas que ofrecen justamente las EIE y sus EIM respectivas, pensamos que los alumnos de la tarea contrastiva podrían ser los que cometan menos errores ocasionados por la influencia de estas últimas.

En cambio, las EIE que presentan una diferencia de imagen con las EIM [#] provocarán en todos los alumnos menos casos de interferencia y los errores interlingüísticos serán originados ante todo por otras expresiones de la LM (más parecidas, icónicamente al menos, a las expresiones extranjeras). Por tanto, con este segundo tipo de EIE, es probable que todos los sujetos obtengan niveles de interferencia con las EIM que sean bastante bajos e igualados. Sin embargo, referente a la interferencia más general (o sea, no originada únicamente por las EIM), resulta difícil decir ahora si se darán o no diferencias entre los tres grupos de sujetos.

Finalmente, en relación con el grado de TS de las EIE, tampoco podemos prever de momento si este factor tendrá o no una influencia en los niveles intergrupales registrados para estos fenómenos interlingüísticos.

7. MÉTODO

7.1. SUJETOS (MUESTRA)

En primer lugar y referente a los criterios de selección de la muestra, hemos decidido trabajar con aprendices de FLE cuya LM era el catalán. Esta elección se fundamenta en las razones siguientes:

- El francés es nuestra LM y es también el idioma en el cual tenemos experiencia de enseñanza con alumnos no nativos;
- Cataluña es el lugar donde vivimos y trabajamos y, consecuentemente, donde más contactos tenemos con centros de enseñanza;
- La LM de muchas personas en Cataluña es el catalán y este idioma, por su cercanía con el francés, conviene particularmente para el desarrollo de una perspectiva contrastiva.

Los sujetos que participaron en este estudio se caracterizaban por...

- tener el catalán o el catalán y el castellano como lengua(s) materna(s) y de escolarización;
- tener más de 18 años;
- haber cursado en el mismo año académico entre 100 y 120 horas de francés, es decir, haber alcanzado un nivel A1 en la práctica de esta lengua.

Estos tres criterios se sustentan en los principios que detallamos a continuación:

- Los aprendices debían haber logrado un dominio de su LM (el catalán) suficiente para ser capaces de entender y utilizar numerosas EI en este idioma;
- Los sujetos debían ser adultos ya que nuestra investigación se centra en la enseñanza de las EIE a este tipo de público;

- La muestra no podía haber alcanzado un alto grado de conocimiento fraseológico en FLE dado que las expresiones elegidas para nuestra parte experimental debían ser totalmente desconocidas por los sujetos¹¹⁷.

Con el fin de poder trabajar con un número de sujetos lo suficientemente elevado y obtener así resultados significativos, tuvimos que realizar los tests en diversas clases de FLE (siete en total), pertenecientes a dos grandes centros de enseñanza de la región. Es importante decir que, en estos establecimientos, se imparten un número de horas de FLE equivalente por año académico (a razón de tres o cuatro horas semanales). Los alumnos que elegimos o bien estaban terminando su primer año de estudios (o sea, ya habían cursado un mínimo de 100 horas de FLE) o bien estaban empezando su segundo año (ya habían cumplido un máximo de 120 horas).

En segundo lugar y en lo que atañe a la extensión y repartición de la muestra, se debe precisar que un total de 118 personas (25 varones y 93 mujeres) realizaron la primera prueba (test de tareas). Todas estas personas fueron distribuidas en tres grupos según la tarea que les correspondía. De este modo, obtuvimos el reparto siguiente:

- (1) 39 sujetos realizaron la tarea justificativa (GRUPO 1, experimental);
- (2) 44, la justificativa (GRUPO 2, experimental);
- (3) 35, la contextual (GRUPO 3, control).

De estas 118 personas, 95 (19 varones y 76 mujeres) hicieron el segundo test (de memorización) que tuvo lugar algunos días después del primero; se dio, entonces, la distribución siguiente:

- (1) 33 sujetos pertenecían al grupo 1;
- (2) 32, al grupo 2;
- (3) 30, al grupo 3.

¹¹⁷ Además, la elección de sujetos con un nivel básico de francés también proviene de la necesidad de investigar acerca de un tipo de alumnos muy poco tomado en cuenta en los estudios sobre fraseología, tal como hemos explicado anteriormente.

Ahora bien, entre los 95 tests de retención recibidos, seleccionamos los que pertenecían a los sujetos que cumplían con los requisitos siguientes:

- Tener como LM el catalán o el catalán y el castellano (los alumnos debían proporcionarnos esta información en el primer test);
- Haber realizado de forma adecuada¹¹⁸ la tarea pedida en el test anterior para un mínimo de 10 expresiones.

Al aplicar el primer criterio, tuvimos que eliminar un total de 10 tests (4 del grupo 1; 2 del grupo 2; 4 del grupo 3); con el segundo criterio, rechazamos otros 7 (es decir, 4 del grupo 1; 2 del grupo 2; 1 del grupo 3). De este modo, teníamos la seguridad de que todas las respuestas que iban a ser analizadas y tratadas para la obtención de los resultados pertenecían a personas catalanoparlantes que habían ejecutado el test de tareas de manera bastante completa y correcta para más del 80% del total de las EIE.

Por tanto, nos quedamos con:

- 25 tests del grupo 1,
- 28 tests del grupo 2,
- 25 tests del grupo 3.

Pero para poder trabajar con un número idéntico de sujetos en todos los grupos (y así facilitar el proceso de análisis de resultados), tuvimos que descartar tres tests pertenecientes al grupo 2; para ello, seguimos un criterio de eliminación completamente imparcial, puesto que decidimos rechazar los tres últimos que nos habían sido entregados en este grupo.

Así pues, al final de todo este proceso de selección, nos quedamos con los resultados de 75 sujetos (14 varones y 61 mujeres), es decir, 25 por grupo.

¹¹⁸ Véase una explicación sobre nuestros criterios de análisis de las respuestas en el apartado 7.4.1.

7.2. MATERIAL Y PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN

Para cumplir con nuestros objetivos de investigación, necesitábamos seleccionar muy bien las EI francesas (EIE) que íbamos a incluir en el experimento. Nuestra meta era, como ya hemos anunciado, trabajar con cuatro categorías fraseológicas compuestas respectivamente por expresiones que combinaban en su imagen...

- la semejanza interlingüística con una cierta transparencia semántica [// ST];
- la semejanza interlingüística con la opacidad semántica [// O];
- la diferencia interlingüística con la opacidad semántica [# O];
- la diferencia interlingüística con una cierta transparencia semántica [# ST].

Pero, como no queríamos proponer un test de tareas que hubiera llevado a los alumnos a tardar más de una hora en realizarlo (lo cual hubiera sido demasiado largo y poco motivador para ellos), decidimos limitar nuestra selección a un total de 12 expresiones, o sea, tres por categoría fraseológica tratada.

Ahora bien, para poder escoger adecuadamente las 12 EI francesas que iban a ser objeto de nuestro estudio, seguimos un proceso de selección riguroso que requirió fijarse en los cuatro aspectos que presentamos a continuación:

- (1) El grado de complejidad sintáctica y léxica de las EIE;
- (2) Su grado de conexión icónica con los equivalentes idiomáticos en catalán (EIM);
- (3) El grado de conocimiento y de uso general en lengua catalana de los equivalentes idiomáticos (EIM);
- (4) El grado de transparencia-opacidad semántica de las EIE.

Cabría precisar que los dos primeros criterios citados implicaron un trabajo personal de selección de las expresiones; en cambio, para los dos últimos, se necesitaron la creación de dos tests de medición y la colaboración de locutores nativos de catalán y de profesores de FLE, tal como explicamos con más detenimiento en los dos apartados siguientes.

7.2.1. ELECCIÓN DE LAS EIE SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS INTRA E INTERLINGÜÍSTICAS

En primer lugar, se estableció una lista de EI francesas (principalmente de tipo verbal) teniendo en cuenta sobre todo el grado de complejidad de sus sintagmas fraseológicos (criterio nº1). De hecho, queríamos expresiones que no fueran demasiado difíciles de entender literalmente para nuestros sujetos que debían ser capaces de visualizar su iconicidad respectiva. Para facilitar esta selección, buscamos muchas de ellas a partir de palabras-claves sencillas y muy utilizadas en la fraseología, como las que se relacionan con una parte del cuerpo (“*mano*”, “*pie*”, “*cabeza*”, “*ojo*”, etc.). Obviamente, rechazamos las EI que contuvieran componentes rebuscados o de uso poco frecuente en francés (por ejemplo, “*prendre la poudre d’escampette*”; “*avoir le diable à ses troussees*”; “*se faire du mouron*”; etc.) como las que presentaran una combinación sintáctica demasiado compleja para alumnos de ese nivel (“*ne pas avoir l’air d’y toucher*”; “*connaître quelqu’un comme si on l’avait fait*”; “*montrer de quel bois on se chauffe*”; “*battre le fer quand il est chaud*”; etc.).

A continuación, para cumplir con nuestro segundo criterio de selección, realizamos un estudio contrastivo con el fin de averiguar si nuestras EI tenían un equivalente fraseológico en catalán. Pero, a raíz del bilingüismo generalizado de la muestra (castellano-catalán), tuvimos que tener en cuenta también los equivalentes en castellano. Así pues, descartamos las EI francesas que...

- no correspondían a ninguna expresión catalana;
- presentaban una imagen totalmente idéntica [=] en catalán y/o en castellano (por ejemplo: “*avoir la chair de poule*” / “*posar la pell de gallina*” / “*poner la piel de gallina*”).

Tras aplicar los requisitos citados, se crearon dos grupos distintos de EIE compuestos, por un lado, por las que tenían una imagen parecida [/] en francés y en catalán y, por otro, por las que ofrecían una iconicidad diferente [#] en ambos idiomas¹¹⁹. Para diferenciar estos dos tipos de expresiones, nos basamos en los principios siguientes:

¹¹⁹ En general, si existía un equivalente en castellano, o bien debía ser icónicamente idéntico a la EI catalana, o bien diferente pero con una imagen que no podía ayudar al alumno a recuperar la EI francesa.

- Las EIE se categorizan como similares [//] si su imagen incluye un componente que se puede considerar como semánticamente equivalente al que emplea la EIM; ese elemento debe ser de tipo nominal y tener un peso semántico significativo para la metáfora fraseológica: por ejemplo, “*faire des mains et des pieds*” / “*fer mans i mànigues*” o “*jeter de l’huile sur le feu*” / “*tirar llenya al foc*”; “*faire une tête au carré à quelqu’un*” / “*fer la cara nova a algú*”; etc.¹²⁰
- Las EIE son juzgadas como diferentes [#] en comparación con las EIM si sus imágenes respectivas no comparten tal componente nominal: por ejemplo, “*avalér son acte de naissance*” / “*anar-se’n a l’altre barri*”; “*être le dindon de la farce*” / “*ésser l’ase dels cops*”; “*enlever une épine du pied*” / “*treure un pes de sobre*”; etc.

Así, como vemos, el criterio de establecimiento de los grados de conexión EIE-EIM se fundamenta en una semejanza o una diferencia interlingüística que atañe tanto a la imagen fraseológica en sí como a la combinación de los elementos léxicos que la componen¹²¹. De este modo, tenemos la seguridad de que una expresión que clasificamos como similar [//] sea también percibida como parecida a la EIM por los sujetos, lo que no sería necesariamente el caso con un criterio de base exclusivamente icónica: por ejemplo, no es seguro que todos los alumnos puedan percibir la similitud metafórica de expresiones como “*il y a anguille sous roche*” / “*hi ha gat amagat*” (en castellano, “*hay gato encerrado*”) o “*être comme les doigts de la main*” / “*ésser [com] carn i unglà*” (en castellano, “*ser como uña y carne*”).

Gracias a todo este proceso de selección, logramos reunir 71 pares de EIE-EIM: 34 eran de tipo similar [//] y 37, de tipo diferente [#].

¹²⁰ La mayoría de las expresiones, aunque no todas, catalogadas como similares por Irujo (1986b y 1993) también cumplen con este requisito.

¹²¹ En relación con este tema nuestro, véase el apartado 5.3.3.2.(b).

7.2.2. ELECCIÓN DE LAS EIE A RAÍZ DE LOS RESULTADOS DE DOS TESTS PRELIMINARES

7.2.2.1. Test 1: frecuencia de uso de las EIM

Para el estudio que íbamos a realizar era importante que los sujetos conocieran bien las EIM que equivalían a las EIE elegidas. Por tanto, fue necesario indagar sobre la frecuencia de empleo que se podía atribuir a las expresiones catalanas. Para ello, llevamos a cabo un test preliminar con la colaboración de 43 jóvenes adultos¹²² que eran catalanoparlantes.

Les presentamos una lista compuesta por las 71 EI catalanas (EIM)¹²³ que correspondían a las EI francesas seleccionadas previamente (ver el documento en catalán en el anexo nº1). Para cada expresión catalana, los participantes debían elegir entre tres grados de conocimiento y uso, siguiendo la tabla de valores siguiente:

NIVEL DE CONOCIMIENTO Y USO DE LAS EIM

• Grado 1: Conozco la expresión, la entiendo y soy capaz de utilizarla en una conversación.
• Grado 2: Ya he visto esta expresión, la entiendo pero no sería capaz de utilizarla en una conversación.
• Grado 3: No conozco esta expresión, por lo tanto no sería capaz de utilizarla en una conversación.

Tras el análisis de los resultados, seleccionamos las EI catalanas que obtuvieron para el grado 1 más del 60% de las respuestas. Este criterio nos permitió quedarnos con 46 EIM; éstas, junto con las EI francesas equivalentes (EIE), formaban entonces 46 pares, entre las cuales 24 eran de tipo similar [//] y 22 de tipo diferente [#].

¹²² Eran todos estudiantes de primer curso en la Universidad de Girona; por tanto, su edad no solía superar los 25 años.

¹²³ Aunque, en total, presentamos a los participantes más de 71 sintagmas fraseológicos ya que algunas EI catalanas se podían formular de diferentes maneras (por ejemplo: “*fer castells de fum*” o “*fer castells de vent*” o “*fer castells a l’aire*” (en relación con la EI francesa “*bâtir des châteaux en Espagne*”).

7.2.2.2. Test 2: grado de transparencia de las EIE

A partir de estos 46 pares obtenidos, tratamos de calcular el grado de transparencia semántica de las EIE seleccionadas. Con este objetivo, pedimos a nueve profesores catalanes de FLE que realizaran un test de transparencia idiomática (ver el documento en francés en el anexo nº2), parecido a los que aparecen en Boers (2001) e Irujo (1993). Hace falta precisar que, por una parte, no queríamos que personas nativas de francés evaluaran las EIE ya que su impresión de transparencia pudiera ser fuertemente condicionada por su alto grado de familiaridad con la interpretación convencional de las expresiones (Belinchón, 1999: 362). Por otra parte, nos pareció conveniente que los locutores no nativos seleccionados fueran profesores de FLE para que, en el momento de opinar sobre el grado de transparencia-opacidad de las EIE, pudieran fácilmente ponerse en el lugar de un aprendiz extranjero.

De hecho, necesitábamos que los jueces se pusieran en la situación de un alumno de FLE quien, para comprender el SF de las expresiones, sólo pudiera activar la estrategia de comprensión de la combinación literal y de interpretación metafórica de la imagen formada. Pero era importante que los profesores no supieran ciertos detalles relacionados con los verdaderos sujetos del estudio que queríamos llevar a cabo posteriormente. Efectivamente, una información sobre su LM y/o sobre su nivel de francés pudiera haber influido en su valoración de la transparencia fraseológica. Con este propósito, les pedimos que imaginaran la situación general que detallamos a continuación:

Imaginamos que personas no nativas de francés se encuentran, por primera vez, frente a diversas EI francesas;

Sabemos que estas personas...

- a) tienen como LM un idioma totalmente diferente del francés (por ejemplo, el japonés, el árabe, etc.);*
- b) entienden, para cada EI, el sentido recto de las palabras y la imagen que constituyen.*

Además, sabemos que estas EI...

- c) no tienen ningún equivalente idiomático parecido en la LM de estas personas;*
- d) se presentan solas (sin contexto de uso ni orientación sobre su SF).*

Teniendo en cuenta la situación que acabamos de detallar, los jueces debían contestar la pregunta siguiente: *¿Podrían estas personas adivinar por sí mismas el SF de las EI que presentamos a continuación?*

El test consistía en indicar, para cada expresión francesa, un número que correspondía a la escala de valores siguiente:

Más transparente

1. *Sí, sin ningún problema (puesto que las palabras de la EI y/o la imagen que forman se refieren claramente al SF).*
2. *Sí, aunque parcialmente (ciertas palabras de la EI y/o la imagen que forman orientan hacia el SF).*
3. *No, sería imposible (las palabras de la EI y/o la imagen que forman no permiten adivinar el SF).*

Más opaca

Finalmente, para que los profesores pudieran contestar de manera adecuada, les proporcionamos, en una parte introductiva, una breve explicación sobre el concepto de EI y el detalle (con ejemplos ilustrativos) de los grados de transparencia semántica que pueden ofrecer.

A partir de los resultados obtenidos, descartamos las EI francesas juzgadas como totalmente transparentes (grado 1) por un mínimo del 55,5 % de los profesores (es decir, por 5 jueces o más sobre 9). Asimismo, elegimos únicamente las expresiones que habían obtenido como mínimo 5 votos para una de las dos categorías restantes, o sea, semitransparente [ST] (grado 2) y opaca [O] (grado 3). Luego, en esta selección, eliminamos del grupo [ST] las EI que habían recibido más de 2 votos relacionados con la opacidad y del grupo [O], las que tenían más de 2 votos vinculados a la transparencia total. De este modo, nos quedamos con 27 EI francesas repartidas del modo siguiente: 14 se podían considerar como semitransparentes [ST] (entre ellas, en lo que se refiere al factor interlingüístico, 8 eran similares [//] y 6 eran diferentes [#]) y 13, como opacas [O] (6 de ellas eran similares [//] y 7 eran diferentes [#]).

7.2.3. ELECCIÓN FINAL DE LAS 12 EIE

Para poder escoger entre estas 27 expresiones francesas, las 12 que iban a ser objeto del estudio posterior y viendo que teníamos un abanico de elección bastante amplio, nos pareció necesario volver a mirar los resultados obtenidos en el primer test preliminar: descartamos entonces las expresiones cuyo equivalente catalán no hubiera sido juzgado como muy conocido por un mínimo, esta vez, del 70 % de los catalanoparlantes interrogados. Otro aspecto que nos sirvió de criterio de referencia para eliminar las últimas EI sobrantes fue la voluntad de trabajar con expresiones francesas que tuvieran una estructura formal parecida. Elegimos así dar la prioridad a todas las EI restantes que contuvieran un sintagma compuesto por un verbo y dos núcleos semánticos nominales (por ejemplo, “*enlever une épine du pied*”), lo que significa que eliminamos expresiones como “*Ne pas pouvoir tenir sa langue*” o “*être vieux comme le monde*”. Se debe precisar, finalmente, que, antes de escoger definitivamente nuestras 12 expresiones, miramos que no presentaran un SF demasiado parecido entre ellas.

Aplicando los criterios detallados anteriormente, logramos encontrar las EI francesas más convenientes para representar las cuatro grandes categorías fraseológicas que íbamos a estudiar. Así pues, las elegidas fueron...

- Para las EIE [// ST] (tipo 1)
 - a) “*Faire des mains et des pieds*” (“*Fer mans i mánigues*”)
 - b) “*Mettre les pieds dans le plat*” (“*Ficar-se de peu a la galleda*”)
 - c) “*Avoir les jambes comme du cotton*” (“*Fer-li figa les cames [a algú]*”)
- Para las EIE [// O] (tipo 2)
 - d) “*La moutarde lui monte au nez*” (“*La mosca li puja al nas*”)
 - e) “*Mettre quelqu’un au pied du mur*” (“*Posar algú entre l’espasa i la paret*”)
 - f) “*Faire une tête au carré à quelqu’un*” (“*Fer la cara nova a algú*”)

- Para las EIE [# O] (tipo 3)
 - g) “Avaler son **acte de naissance**” (“Anar-se’n a l’altre barri”)
 - h) “Tirer le **diable par la queue**” (“Passar-les magres”)
 - i) “Tirer les **vers du nez à quelqu’un**” (“Estirar la llengua a algú”)

- Para las EIE [# ST] (tipo 4)
 - j) “Agir sans **rime ni raison**” (“Actuar sense solta ni volta”)
 - k) “Enlever une **épine du pied**” (“Treure un pes de sobre”)
 - l) “Être comme les **doigts de la main**” (“Ésser com carn i unglà”)

Por tanto, gracias a todo este proceso de selección, por un lado, pudimos obtener un conjunto homogéneo de EIE, en lo que atañe tanto a sus características formales como al grado de uso de sus equivalentes idiomáticos en la LM (EIM); por otro lado, pudimos diferenciar cuatro grupos de expresiones, al combinar dos grados de transparencia semántica (semitransparente [ST] y opaco [O]) con dos grados de conexión icónica con las EIM (similar [//] y diferente [#]).

7.3. ORGANIZACIÓN, PRESENTACIÓN Y CONTENIDO DE LOS TESTS

7.3.1. ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DOS TESTS

Los aprendices de los tres grupos fueron sometidos a dos test que efectuaron de manera individual. El primero, de unos 55 minutos de duración, era un *test de tareas* (test 1) y el segundo, de unos 25 minutos, un *test de memorización fraseológica* (test 2).

Queríamos que los sujetos realizaran estas dos pruebas con un máximo de siete días de intervalo, un límite que nos pareció adecuado para poder esperar un cierto nivel de memorización formal y semántica de las EIE tras la realización autónoma e individual de una tarea específica de aprendizaje. Dado que en los dos centros de enseñanza a los que acudimos

se impartían las clases dos veces a la semana (lunes y miércoles, por ejemplo), teníamos la posibilidad de proponer los tests con un tiempo de intervalo...

- de dos días (el lunes y el miércoles),
- o de cinco días (el miércoles y el lunes siguiente),
- o bien de una semana (el lunes y el lunes siguiente, por ejemplo).

Finalmente, descartamos la primera opción que nos parecía ofrecer un tiempo demasiado corto para poder juzgar bien el impacto de la tarea sobre la memorización: de hecho, con sólo *48 horas* transcurridas, temíamos que una gran parte de las respuestas del test 2 pudieran ser debidas únicamente a una buena memoria a corto plazo del alumno, sin depender tanto del tipo de tarea que había realizado. También, decidimos rechazar el intervalo de *siete días* tras haberlo probado en un test piloto similar (llevado a cabo con dos estudiantes de FLE de un tercer centro) y haber constatado el nivel bastante bajo de memorización general al que llevaba (conclusiones que Boers saca también en un estudio similar [2001: 40]). Por tanto, nos quedamos con la opción intermedia de dejar un intervalo de *cinco días* entre los dos tests.

Antes de presentar el test de tareas a los sujetos, se les pidió que, entre éste y el test siguiente, no hicieran nada relacionado con las 12 EI francesas que iban a ser objeto del experimento (ninguna consulta en el diccionario o en Internet, por ejemplo). Además, haría falta decir que no se les informó sobre el tipo de prueba que iban a realizar tras el test de tareas. Realizaron, entonces, las actividades propuestas en este último sin saber que la segunda prueba iba a centrarse en su capacidad de memorización fraseológica. Gracias a este procedimiento, pudimos controlar mejor que la retención posterior fuera realmente debida a la realización de la tarea y no a la activación por parte de cada alumno de una estrategia personal de memorización¹²⁴.

Pero, antes de dejar que los aprendices empezaran a rellenar *el test de tareas*, dedicamos en cada grupo 10 minutos para, por una parte, recordarles lo que era una EI (dando ejemplo en su LM) y cómo ésta formaba una imagen específica con un sentido de tipo figurado, y, por otra parte, leer con ellos un ejemplo de respuesta y aclarar las dudas sobre la manera de

desarrollar la tarea pedida. En el caso de los dos grupos experimentales, insistimos además en la importancia de visualizar mentalmente la imagen contenida en cada EIE a la hora de o bien dar una explicación sobre su vínculo con el SF (grupo 1) o bien hacer una comparación con la EIM (grupo 2). En cuanto *al test de memorización*, también empezamos explicando a los sujetos el modo de realizarlo correctamente (por ejemplo, en el caso de la parte semántica, se debía elegir *una sola* palabra), basándonos en el modelo de respuesta que se proporcionaba al principio.

Finalmente, se debe precisar que, una semana antes de presentar los tests a los diferentes grupos, consultamos con sus profesores respectivos para saber si los alumnos ya habían tenido la ocasión de encontrar (en las actividades de clase y/o en el contenido del manual de FLE que empleaban) las 12 expresiones elegidas para el estudio. Tal como se esperaba con alumnos de este nivel, la respuesta de los profesores fue negativa; en consecuencia, podemos afirmar que, por lo general, los sujetos no conocían las EI francesas seleccionadas.

7.3.2. TEST DE TAREAS: CONTENIDO

7.3.2.1. Presentación de las tres versiones

En esta prueba, los alumnos debían realizar siempre una misma tarea para cada una de las 12 EIE. Pero, como hemos comentado, la actividad a desarrollar no fue igual para todos los sujetos; de hecho, hemos creado tres versiones diferentes de este test, cada una de ellas destinada a un grupo diferente e implicando una tarea específica cuyo enfoque detallamos a continuación:

- La versión 1.1., destinada al grupo 1, se centra en el vínculo que los alumnos puedan percibir entre la IL y el SF de cada expresión (*tarea justificativa*);
- La versión 1.2., para el grupo 2, se basa en la conexión que se puede establecer entre la IL de la EIE y la de la EIM (*tarea contrastiva*);

¹²⁴ Véase en Laufer y Hulstijn (2001: 10-11) la diferencia entre el aprendizaje léxico de tipo *incidental* y el de tipo *intencional*.

- La versión 1.3., para el grupo 3, está enfocada en el contexto de empleo y en el uso comunicativo de cada EIE (*tarea contextual*).

Como vemos, las dos primeras versiones son de tipo experimental y explotan la iconicidad fraseológica: con los ejercicios que incluyen, los sujetos reciben la oportunidad de fijarse más en la IL de cada EIE. De este modo, les invitamos a restablecer, mediante la reflexión metafórica en la LE o la referencia a la EIM, un fuerte vínculo memorístico entre esta dimensión icónica y el SF que le corresponde. En cambio, la tercera versión es totalmente diferente puesto que involucra sólo aspectos que se relacionan con la dimensión figurada de las EIE.

Pero al lado de estas diferencias, las tres versiones de esta prueba comparten puntos en común respecto a su contenido y presentación general:

- Ofrecen todas un modelo de respuesta aplicado a una misma expresión¹²⁵ que sirve de ejemplo inicial (en este caso, “*Ne pas avoir sa langue dans sa poche*”);
- Incluyen todas un documento final (véase nuestro anexo nº6) que presenta la lista de las 12 EI francesas acompañadas de una explicación sobre su SF respectivo y de una traducción en catalán del sentido recto de algunas de sus palabras constitutivas (las que hemos juzgado más difíciles de entender en el caso de alumnos de este nivel). Sin embargo, la lista de la versión 1.2. se diferencia de las otras por proporcionar también las expresiones catalanas (EIM) que corresponden a las 12 EIE (véase nuestro anexo nº7).

Además, referente al tipo de actividades propuestas, se debe insistir en las similitudes siguientes:

- En las tres versiones, el alumno tiene primero que escribir en francés la forma fraseológica que corresponde al SF dado (ejercicio A); esta actividad es de pura *reproducción* ya que se lleva a cabo mediante la consulta de la lista fraseológica final anteriormente citada;

¹²⁵ Se eligió una expresión que presentaba las mismas características, respecto a su estructura formal y a la frecuencia de uso de su EIM, que las 12 EIE seleccionadas para nuestro estudio.

- A lo largo de la tarea que le toca, el alumno recibe la oportunidad de escribir una vez cada expresión francesa en su forma (literal) catalana (ejercicio B.2. en la versión 1.1.; B.1. en la versión 1.2.; C en la versión 1.3.).

Por tanto, todos los sujetos que realizaron una de estas tres tareas recibieron la oportunidad de vincular el sentido de cada EIE a su combinación de palabras y de fijarse en la forma francesa y catalana (traducción literal) de esta combinación. De este modo, se incentiva de la misma manera en los tres grupos una primera forma de comprensión y memorización de la dimensión literal y figurada de las expresiones.

7.3.2.2. Detalle de la versión 1.1. (grupo nº1 - tarea justificativa)

En esta primera versión (ver un extracto en el anexo nº3), los sujetos deben explicar (en catalán) lo que puede justificar la elección de la imagen fraseológica, teniendo en cuenta el SF que se le atribuye. Para facilitar la tarea a los alumnos, se les proporciona un esquema de la respuesta con huecos a rellenar. Proponemos aquí su reproducción en castellano con un ejemplo de respuesta (en cursiva y en catalán) obtenida.

❖ *Expresión 1: sentido “Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose”*

La imagen de la expresión (A)*faire des mains et des pieds*.....

se ha elegido porque (B).....*per poder agafar coses fem servir les mans, però si cal, també podem ajudar-nos dels peus (1)*.....

Es por eso que el hecho de.....*fer servir mans i peus*....**(2)**.....**significa que**..*t’impliques del tot per aconseguir alguna cosa*...**(3)**.

Como vemos, el alumno, tras haber reproducido la EI en su forma francesa (A), debe centrarse en la imagen que ofrece mediante una actividad de tipo justificativo (B); esta tarea implica...

- hacer referencia a sus elementos constitutivos y a lo que motiva su uso (B.1.);
- dar su forma literal en la LM (B.2.);
- explicar, con palabras propias, su SF (B.3.).

7.3.2.3. Detalle de la versión 1.2. (grupo nº2 – tarea contrastiva)

En esta segunda versión (presentada en parte en el anexo nº4), los alumnos tienen que describir la imagen francesa y compararla (puntos comunes y diferencias) con la catalana. Al igual que en la versión anterior, se les ofrece un esquema de respuesta a rellenar, tal como ilustramos a continuación (con un ejemplo de respuesta en catalán y en cursiva):

❖ **Expresión 1: sentido “*Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose*”**

La imagen de la expresión francesa (A).... *faire des mains et des pieds*.....

representa (B)..... *a una persona que utilitza les mans i els peus*.....(1)

En la imagen de la expresión catalana, encontramos también... *a una persona que fa ús de les mans*.....(2)

Pero, al contrario de la francesa, se hace referencia a *les mànigues i no als peus* (3).

Así pues, el sujeto, además de dar la EI en su forma francesa (A), debe percatarse de la iconicidad que presenta mediante una actividad de tipo contrastivo (B). Esta tarea de comparación interlingüística entre la EIE y la EIM requiere que el alumno...

- describa la escena (con sus elementos constitutivos) que la imagen francesa refleja (B.1.);
- encuentre los elementos que son comunes en ambas lenguas (B.2.);
- destaque lo que diferencia la imagen catalana de la francesa (B.3.).

Podemos constatar que, con esta actividad, el trabajo se desarrolla ante todo alrededor de la dimensión icónica de las expresiones; de hecho, a diferencia de las otras dos tareas, no hace falta que el sujeto se centre especialmente en la dimensión idiomática de las EI tratadas puesto que el SF ya viene dado a través de la asociación con cada EIM.

7.3.2.4. Detalle de la versión 1.3. (grupo nº 3 – tarea contextual)

En esta tercera versión (véase un extracto en el anexo nº5), los sujetos deben centrar su atención en los aspectos vinculados al sentido comunicativo de las EIE. Presentamos aquí un modelo de los ejercicios pedidos con un ejemplo de respuesta obtenida (en cursiva y en catalán):

❖ **Expresión 1: sentido “Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose”**

(A) Expresión francesa: *faire des mains et des pieds*.....

(B) Explicación en catalán del contexto de empleo (situación, personas implicadas, etc.):

.S'utilitza quan una persona necessita aconseguir alguna cosa difícil d'obtenir, que sigui amb relació a la feina, als estudis o potser a la seva vida amorosa.....

(C) Ejemplo en catalán (con expresión francesa en catalán):

.....Lluís farà mans i peus per aprovar l'examen de matemàtiques.....

Con esta tarea, el alumno, tras haber proporcionado la estructura fraseológica en su forma francesa (A), trabaja exclusivamente alrededor de su dimensión figurada ya que debe...

- explicar las características de su contexto de empleo más habitual (B);
- inventar una frase-ejemplo que ilustre bien este contexto e incluya la EIE traducida literalmente en catalán (C).

7.3.3. TEST DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA: CONTENIDO

En comparación con el anterior, este test es más sencillo dado que ofrece una única versión destinada a todos los sujetos (ver nuestro documento anexo nº 8). Fue concebido para poder medir al mismo tiempo el nivel de memorización de la imagen fraseológica (en francés y/o en su forma literal en catalán) y el de su SF. De este modo, no tuvimos que organizar en momentos diferentes dos tests - es decir, uno para cada tipo de retención, tal como Boers (2001) propone -, lo que, al requerir dos veces la presencia voluntaria de los alumnos que habían realizado la primera prueba, hubiera podido afectar al nivel general de participación.

Este único test de retención se compone, entonces, de dos partes:

- Por un lado, se encuentran las estructuras fraseológicas de cada una de las 12 EI francesas¹²⁶; pero, estas estructuras tienen una forma incompleta ya que les faltan sus

¹²⁶ Para facilitar la tarea de recuperación, hemos colocado las expresiones en el mismo orden de presentación que en el test de tareas.

dos componentes nominales. Además, los 12 sintagmas fraseológicos se dan tanto en francés como en catalán (traducción literal), lo cual significa que, para cada uno de ellos, el sujeto tiene la opción de proporcionar un total de cuatro palabras (dos en la LE y dos en su LM);

- Por otro lado, para cada EI francesa, se ofrece también un ejercicio de elección múltiple (con cuatro posibilidades de respuesta) alrededor de su SF.

A continuación, proponemos el ejemplo que corresponde a nuestra primera expresión “*Faire des mains et des pieds*”:

<p>1. Faire des et des Fer i</p>	<p>a. Jalousie (<i>gelosia</i>) b. Construction c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>) d. Effort (<i>esforç</i>)</p>
---	--

Referente a la primera columna del test, el alumno debe recuperar, entonces, los dos principales elementos constitutivos de cada EIE a partir de la indicación de su estructura general (verbo inicial y elementos no nominales). Este sistema de *rellena-huecos*, con dos componentes fraseológicos faltantes en cada idioma, nos pareció el más adecuado por las razones siguientes:

- Como los sujetos no han sido informados previamente de la naturaleza de esta prueba (recordemos que no realizaron el primer test con el propósito de memorizar las EIE), hubiera sido sin duda muy difícil para ellos producir la forma completa de las expresiones (tal como Irujo [1986 y 1993] y Laufer [2001] piden en sus ejercicios de traducción). Además, para poder recuperar todo el sintagma fraseológico, el alumno habría necesitado la indicación de su SF, lo que hubiera impedido la realización simultánea de un test para medir la retención de este aspecto;
- No era tampoco conveniente ofrecer sólo la primera palabra de cada expresión (tal como Boers [2001] propone) dado que, por una parte, teníamos expresiones que empezaban por el mismo verbo (“*tirer les vers du nez*” / “*tirer le diable par la*

queue”; “*faire des mains et des pieds*” / “*faire une tête au carré*”) y que, por otra, una de nuestras EIE tenía como elemento inicial uno de los componentes nominales que el alumno debía descubrir (“*la moutarde lui monte au nez*”);

- El formato elegido tiene como ventaja la posibilidad de evaluar la memorización del sintagma literal de manera precisa y equivalente para todas las EIE: permite diferenciar los casos en que el sujeto lo recuerda en su totalidad (dos palabras correctas) de los casos en que lo recuerda sólo parcialmente (una palabra correcta). Además, al brindar al alumno la posibilidad de escribir los componentes que faltan en su LM (catalán) si no los recuerda en la LE (francés), el sistema permite diferenciar los resultados que atañen a la retención de la forma fraseológica (respuestas formuladas en la LE) de los que sólo conciernen a la memorización icónica (respuestas proporcionadas únicamente en la LM).

En cuanto a la dimensión semántica de cada EIE (segunda columna del test), los aprendices tienen que escoger entre cuatro opciones la *palabra-etiqueta*¹²⁷ que mejor se podría relacionar con el SF. Hemos elegido este formato de elección múltiple principalmente por estas dos razones...

- permite verificar fácilmente si el sujeto se acuerda del sentido general de cada expresión;
- hubiera sido muy complicado para los alumnos acordarse de toda la frase de definición que corresponde a cada EIE.

También, cabe precisar que las tres opciones que acompañan cada etiqueta no se han escogido de modo aleatorio ya que se trata cada vez de...

- una palabra que podría estar relacionada con el sentido literal de la EIE;
- una palabra que está vinculada al SF de una de las otras 11 EIE;
- una palabra que no tiene ninguna relación con las 12 EIE.

¹²⁷ Término que Galisson utiliza para designar una palabra representativa del SF de cada EI. Por ejemplo, “*partida*” para la expresión francesa “*lever l’ancre*” (Galisson, 1984a: 96-97).

Por supuesto, el orden de aparición de estas opciones varía y no corresponde siempre al que acabamos de detallar. Por ejemplo, para la expresión “*faire des mains et des pieds*”,...

- la primera palabra, “*jalousie*” (*celos*), no está vinculada a ninguna de las 12 expresiones;
- la segunda opción, “*construction*”, está relacionada con una interpretación literal de la imagen fraseológica;
- la tercera palabra, “*faiblesse*” (*debilidad*), refleja más bien el sentido de otra EIE: “*avoir les jambes comme du coton*”;
- la cuarta opción, “*effort*” (*esfuerzo*), es esta vez la palabra-etiqueta correcta.

7.4. MODO DE ANÁLISIS DE LOS TESTS RECIBIDOS

7.4.1. TEST DE TAREAS

Como acabamos de comentar, hemos mirado las respuestas proporcionadas en las tres versiones del test de tareas con el único propósito de descartar los sujetos siguientes:

- Los que no tienen o el catalán o el catalán y el castellano como LM;
- Los que, para más de dos EIE, habían fallado en desarrollar los ejercicios principales de cada tarea.

En cuanto a este segundo aspecto, es importante decir que estos fallos correspondían o bien a una *ausencia de respuesta* o bien a una *respuesta incorrecta*¹²⁸ en los ejercicios considerados fundamentales para el desarrollo de cada tipo de tarea:

¹²⁸ Hemos considerado sólo como *incorrectas* las respuestas que o bien no corresponden a lo pedido o bien reflejan una falta de comprensión total de algún aspecto de la EIE; pero no se han incluido dentro de esta categoría las respuestas explicativas que son correctas, pero que se caracterizan por una falta de precisión (por ejemplo, el alumno justifica o describe la imagen refiriéndose sólo a algunos de sus elementos constitutivos o describe sólo parcialmente el contexto de uso de la EIE).

- el B.1. y el B.3. para la versión 1.1. (o sea, la justificación de la motivación de la imagen y la explicación de su SF);
- el B.1., B.2. y B.3. para la versión 1.2. (o sea, la descripción de la imagen extranjera y su comparación con la EIM);
- el B y C para la versión 1.3. (o sea, la explicación del contexto de empleo y el ejemplo).

Finalmente, hace falta destacar que, aunque la correcta realización de los principales ejercicios que este test contenía era una condición necesaria para validar la prueba posterior (la de retención), las respuestas obtenidas en este primer test no sirvieron para alimentar los resultados del estudio.

7.4.2. TEST DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA

Mediante el análisis de este test, se puede extraer información sobre la memorización de diferentes aspectos fraseológicos y, además, obtener datos sobre otro elemento relevante: se trata del grado de influencia que la LM ejerce en la operación de retención y recuperación del sintagma fraseológico.

7.4.2.1. En relación con la retención fraseológica

7.4.2.1.(a) Aspectos fraseológicos recordados

De acuerdo con nuestros objetivos, queríamos poder averiguar el nivel de retención alcanzado por los sujetos, teniendo en cuenta los aspectos fraseológicos siguientes:

- La IL (*dimensión icónica*);
- La IL formulada en la LE (*dimensión icónico-formal*);
- El SF (*dimensión semántica*);
- La IL combinada con el SF (*dimensión metafórica*);

- La IL formulada en la LE y combinada con el SF (*dimensión metafórico-formal*).

A continuación, explicaremos cómo hemos procedido para analizar las respuestas del segundo test y obtener así los resultados que corresponden a cada una de las cinco categorías de retención fraseológica que acabamos de mencionar.

- Retención icónica e icónico-formal

La primera columna del test de memorización está enfocada en las estructuras fraseológicas de las EIE. Como hemos explicado, aparecen incompletas en su forma francesa (LE), pero también en su forma catalana (traducción puramente literal en la LM del sujeto). Este formato de test permite medir el nivel de memorización de dos aspectos fraseológicos muy importantes: se trata de la dimensión icónica de las EIE y de su dimensión icónico-formal.

En primer lugar, para averiguar lo que el alumno recuerda en relación con las imágenes extranjeras (*retención icónica*), miramos si ha podido proporcionar los componentes fraseológicos que faltaban para completar cada EIE. Para esta categoría de retención, se trata de medir la capacidad de memorización de las imágenes independientemente de su forma lingüística; por tanto, no importa la lengua utilizada por el sujeto para producirlas y se consideran como válidas las respuestas correctas¹²⁹ que se han dado...

- sólo en catalán;
- sólo en francés;
- en ambos idiomas.

Como a cada estructura fraseológica le faltaban dos componentes principales, hemos podido diferenciar diversos tipos de *retención icónica*:

- La *completa*, cuando ambos elementos faltantes han sido memorizados y colocados correctamente;

¹²⁹ También se debe precisar que, para este tipo de retención, hemos aceptado ciertas palabras que son semánticamente equivalentes a los componentes fraseológicos faltantes (como, por ejemplo, la palabra “*démon*” [*demonio*] en vez de “*diable*” [*diablo*] en el caso de la EIE nº7).

- La *parcial*, cuando o bien un sólo componente se ha proporcionado correctamente, o bien se han producido los dos componentes faltantes pero con una equivocación en su orden de aparición en la estructura (por ejemplo, con la EIE nº 1, decir **faire des pieds et des mains*” en lugar de “*faire des mains et des pieds*”);
- La *general*, para todos los casos en que se ha dado una cierta retención de la imagen, ya sea de tipo parcial o de tipo completo; su nivel se calcula entonces mediante la suma de los resultados relativos a las dos categorías anteriores de retención icónica.

En segundo lugar, la *retención icónico-formal*, como su nombre lo indica, tiene que ver con lo que el alumno recuerda respecto a la forma lingüística de la EIE. Por tanto, se trata de una retención icónica que, además, se ha podido realizar en la LE. Para medirla, se mira entonces únicamente la cantidad de respuestas icónicas correctas que se han podido proporcionar en francés. Sin embargo, dado el nivel bastante bajo de nuestros sujetos en este idioma, no se han tenido en cuenta eventuales faltas de ortografía a no ser que pudieran impedir el reconocimiento de la palabra por parte de un locutor nativo que la viera escrita y/o la escuchara pronunciada. Como en el caso anterior, podemos diferenciar diversos tipos de *retención icónico-formal*:

- La *completa*, cuando el sujeto se acuerda de los dos componentes fraseológicos correctos en la LE;
- La *parcial*, cuando produce correctamente una sola palabra en francés (o las dos, pero colocadas en orden inverso);
- La *general*, cuando demuestra una cierta retención, ya sea parcial o completa, de la EIE en su forma francesa (se suman los resultados relacionados con las dos categorías anteriores de retención icónico-formal).

- Retención semántica

Por otro lado, en cuanto a la segunda columna del test, recordemos que el sujeto tiene que elegir la palabra-etiqueta que mejor expresa el SF de cada EIE. Se consideran, entonces, como no válidas las respuestas que...

- no corresponden a la elección de la palabra correcta;
- incluyen más de una palabra seleccionada;
- no contienen ninguna palabra seleccionada.

Gracias a esta parte del test, se puede calcular el número de EIE para las cuales el sujeto ha sido capaz de recordar su significado general (*retención semántica*).

- Retención metafórica y metafórico-formal

Por una parte, la *retención metafórica* ocurre cuando la memorización concierne al mismo tiempo a la dimensión icónica y a la semántica (ambas columnas del test). Para medirla, se mira la cantidad de EIE para las cuales una imagen recordada completa o parcialmente se corresponde con la etiqueta semántica correcta. Se obtiene así el número de expresiones que ofrecen una *retención metafórica completa* o una *retención metafórica parcial*. Como en los casos explicados anteriormente, si sumamos los resultados de estas dos categorías memorísticas, también podremos conseguir el nivel de *retención metafórica general*.

Por otra parte, la *retención metafórico-formal* tiene lugar cuando se da a la vez una memorización icónico-formal y una memorización semántica. Así pues, su nivel se calcula según el número de EIE para las cuales el sujeto ha proporcionado la imagen correcta, ya sea de forma completa o parcial, en la LE (o sea, francés) junto con la palabra-etiqueta válida. De este modo, obtenemos los resultados relativos a la categoría de *retención metafórico-formal completa* o a la de *retención metafórico-formal parcial*; al adicionar ambos tipos de resultados, también logramos conocer el nivel de *retención metafórico-formal general*.

7.4.2.1.(b) Aspectos fraseológicos no recordados

Aunque nuestro análisis e interpretación se centrarán sólo en los resultados que reflejan una cierta *eficacia memorística*, presentaremos también en este estudio los que se relacionan con la *ineficacia memorística*¹³⁰. De este modo, pretendemos únicamente facilitar la comprensión general de los datos obtenidos y destacar la manera en que se complementan.

Así pues, a los valores relativos a una cierta retención de la imagen (*retención icónica general*) se oponen los valores relativos a la cantidad de EIE sin retención icónica (*falta de retención icónica*): son las expresiones o bien dejadas sin respuesta ninguna (*vacío en la retención icónica*, es decir, no se ha dado ninguna palabra ni en la LE ni en la LM) o bien para las cuales el sujeto ha dado una imagen equivocada (*incorrección en la retención icónica*, cuando el sujeto ha dado o bien una sola palabra y que es incorrecta, o bien dos palabras que son incorrectas).

Del mismo modo, en oposición a la retención semántica, se puede calcular la *falta de retención semántica* que se da en caso de *ausencia de respuesta semántica* (ningún sentido seleccionado) y/o de *incorrección de esta respuesta* (elección de una palabra-etiqueta equivocada o de más de una opción de respuesta).

Finalmente, a los valores que se relacionan con una cierta retención de la imagen junto con el SF correcto (*retención metafórica general*) se oponen los valores relativos a la cantidad de EIE sin retención metafórica (*falta de retención metafórica*): son las expresiones para las cuales o bien no hubo retención icónica (*falta de retención icónica*) o bien sí la hubo pero sin retención semántica (*retención icónica general sin sentido*).

7.4.2.1.(c) Ejemplos concretos de eficacia e ineficacia memorísticas

A continuación, ofrecemos cuatro ejemplos de respuestas recibidas en el caso de la primera EIE del test, “*faire des mains et des pieds*” (Trad.lit.cat.: **“Fer mans i peus”*) y que corresponden a algunos de los tipos de retención y de falta de retención explicados

¹³⁰ Valores que detallamos en nuestra primera tabla general de resultados (véase el apartado 8.1.1.).

anteriormente. Utilizaremos la letra **(C)** para indicar que la respuesta dada por el sujeto es la *correcta* y la letra **(I)** si, en cambio, es *incorrecta*; la *falta de respuesta* se resaltaré mediante la letra **(F)**¹³¹ y la *equivocación en el orden* de los componentes, con el uso de la letra **(E)**.

CASO 1:

- *Retención icónica e icónico-formal completa*
- *Falta de retención semántica y metafórica*

1. Faire des <i>mains</i> (C) ...et des <i>.pieds</i> (C) .. Feri	a. Jalousie (<i>gelosia</i>) (F) b. Construction c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>) d. Effort (<i>esforç</i>)
---	---

CASO 2:

- *Retención icónica completa y retención icónico-formal parcial*
- *Falta de retención semántica y metafórica*

1. Faire des <i>mains</i> (C) ... et des..... (F) Fer <i>mans</i> (C)i ... <i>peus</i> (C)	a. Jalousie (<i>gelosia</i>) (I) b. Construction c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>) d. Effort (<i>esforç</i>)
---	---

CASO 3:

- *Retención icónica e icónico-formal parcial*
- *Retención semántica*
- *Retención metafórica y metafórico-formal parcial*

1. Faire des ... <i>jambes</i> (I)et des <i>.pieds</i> (C) Fer i	a. Jalousie (<i>gelosia</i>) (C) b. Construction c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>) d. <u>Effort</u> (<i>esforç</i>)
--	--

¹³¹ Si, en la primera columna del test, la respuesta no se ha dado en catalán, pero sí en francés no se considera como una *falta de respuesta*.

CASO 4:

- *Retención icónica parcial*
- *Retención semántica*
- *Retención metafórica parcial*

1. Faire des (F)..... et des(F)..... Ferpeus...(E)..... imans.....(E).....	a. Jalousie (<i>gelosia</i>) (C) b. Construction c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>) d. <u>Effort</u> (<i>esforç</i>)
--	---

7.4.2.2. En relación con los fenómenos de influencia de la LM

Con el segundo test, también podremos conocer el grado de influencia que la LM de los alumnos ha ejercido en el momento de la recuperación del sintagma fraseológico (fenómenos de transferencia e interferencia). Para ello, necesitaremos buscar marcas concretas y visibles de esta influencia en la producción de los sujetos¹³². Se trataría entonces de centrar nuestra atención en los componentes fraseológicos recordados por los alumnos con el propósito de descubrir los que podrían ser debidos a una operación de transferencia, positiva o negativa, desde la LM. En el caso de la interferencia, se podría, además, intentar saber si se ha producido por culpa de *la EIM*¹³³ o por una confusión con *otras expresiones* de la LM.

7.4.2.2.(a) Transferencia positiva y negativa de las EIM

Se trata de mirar el número de expresiones para las cuales el sujeto ha proporcionado componentes fraseológicos (ya sea en la LM o en la LE) que podrían estar relacionados con una influencia (positiva o negativa) de las EIM.

¹³² Por supuesto, las marcas de la interferencia se perciben de manera más obvia siempre y cuando resultan de la comisión de errores interlingüísticos.

¹³³ Recordemos que, en el caso de nuestro estudio, se trata de las 12 expresiones catalanas que son semánticamente equivalentes a las 12 EI francesas y que sirvieron de referencia para el trabajo contrastivo desarrollado por los sujetos del segundo grupo.

Por una parte, el análisis de las respuestas que conciernen a las EIE de tipo similar [//] nos puede indicar dos posibles casos de transferencia, tal como ilustramos a continuación con un ejemplo de respuesta relativa a la expresión “*faire des mains et des pieds*” (correspondiente a la EI catalana “*fer mans i mànigues*”):

EJEMPLO 1:

- *Caso de transferencia positiva*
- *Caso de interferencia de la EIM*

1. Faire des <i>mains</i> et des	a. Jalousie (<i>gelosia</i>)
	b. Construction
	c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>)
Fer <i>mans</i>i..... <i>mánigues</i>	d. Effort (<i>esforç</i>)

De hecho, vemos en el ejemplo dado que la recuperación de la palabra “*mains*” podría interpretarse como la consecuencia de una operación de transferencia positiva desde la EIM, mientras que la palabra “*mánigues*”, se debe considerar como causada por una transferencia de tipo negativo o interferencia.

Por otra parte, en las dos últimas categorías de expresiones, las diferentes [#], se pueden encontrar casos exclusivos de interferencia puesto que ninguno de los dos componentes fraseológicos a recordar coincide con los de las EIM. Tomaremos aquí el ejemplo de la décima EIE del test “*agir sans rime ni raison*” (que equivale a la EI catalana “*actuar sense solta ni volta*”):

EJEMPLO 2:

- *Caso de interferencia de la EIM*

10. (Agir) sans.....ni.....	a. Lâcheté (<i>covardia</i>)
	b. Absurdité
	c. Victoire
(Actuar) sense..... <i>solta</i>ni <i>volta</i>	d. Impatience

Aquí vemos claramente que la respuesta proviene de una influencia total y de tipo negativo de la EI catalana “*actuar sense solta ni volta*”.

Por lo tanto, los casos de influencia positiva de la LM competen exclusivamente a las EIE que contienen un componente idéntico en las dos lenguas (es decir, nuestras expresiones de tipo similar [//]), mientras que los casos de interferencia se podrían producir tanto en éstas como en las expresiones que no tienen ningún componente común con las EIM (o sea, con las de tipo diferente [#]). Es importante precisar que, para facilitar el análisis, no hemos diferenciado la interferencia que se produce en un sólo componente de la EIE (véase nuestro primer ejemplo) de la que atañe a los dos componentes (segundo ejemplo).

7.4.2.2.(b) Interferencia general

En esta categoría de interferencia que podemos calificar también de *global*, se tendría en cuenta la influencia que la fraseología de la LM podría haber tenido en la recuperación de las EIE. Esta interferencia incluye, entonces, la provocada por las EIM, pero también abarca la ocasionada por cualquier otra expresión de la LM (que ésta sea semánticamente equivalente a la EIE o no)¹³⁴.

Pero, una vez más, no vamos a diferenciar los casos donde un solo componente fraseológico atestigua este tipo de interferencia de aquellos donde los dos componentes lo reflejan, tal como ilustramos a continuación con la EIE nº9 “*tirer les vers du nez*” (EIM: “*estirar de la llengua*”) y la nº10 “*agir sans rime ni raison*” (EIM: “*actuar sense solta ni volta*”):

EJEMPLO 3:

- *Caso de interferencia general*

¹³⁴ Dado que esta interferencia global incluye los casos de transferencia negativa que se han producido por influencia no sólo de las EIM, sino también de otras expresiones de la LM, su valor es siempre equivalente a la suma de estos dos tipos de interferencia.

9. Tirer les duà quelqu'un Estirar elspèlsdelnas..... a algú	a. Puniton (<i>càstig</i>) b. Force c. Isolement (<i>aïllament</i>) d. Révélation (< <i>revelar una cosa</i>)
--	---

EJEMPLO 4:

- *Caso de interferencia general*

10. (Agir) sans.....ni..... (Actuar) sense.....cap.....nipeus.....	a. Lâcheté (<i>covardia</i>) b. Absurdité c. Victoire d. Impatience
--	--

En efecto, para la EIE nº9, podemos *suponer*¹³⁵ que el sujeto se puede haber basado tanto en la expresión catalana “*prendre el pèl*” como en esta otra, “*estirar-se els cabells*”. Esta suposición se reforzaría por supuesto si se pudiera constatar esta misma tendencia en las respuestas de varios sujetos. En cuanto a la segunda expresión, vemos claramente que la respuesta proviene de una influencia de la EI catalana “*no tenir ni cap ni peus*”, la cual correspondería en francés a la expresión “*n’avoir ni queue ni tête*”.

¹³⁵ Se trata de una suposición ya que resulta a menudo muy difícil poder determinar con total certeza el origen exacto de un error.

8. RESULTADOS

Las respuestas proporcionadas por los sujetos en el test de retención (reproducido en el anexo nº8) pueden ser analizadas o bien considerando las 12 EIE en su conjunto o bien diferenciándolas en cuatro grupos que, recordemos, corresponden a la combinación del factor CLM (similar [/] o diferente [#]) con el factor TS (semitransparente [ST] u opaca [O]):

- EIE1 [/ ST], para las tres primeras (EIE nº 1, 2 y 3);
- EIE2 [/ O], para las tres siguientes (EIE nº 4, 5 y 6);
- EIE3 [# O], para las tres penúltimas (EIE nº 7, 8 y 9);
- EIE4 [# ST], para las tres últimas (EIE nº 10, 11 y 12).

Por lo tanto, para cada una de estas dos vías de análisis, ofreceremos en este apartado los resultados que se han obtenido acerca de la capacidad de retención fraseológica de los sujetos y de los fenómenos de influencia (positiva y negativa) de su LM. Más precisamente, para resaltar estos resultados, utilizaremos...

- *TABLAS* (tablas generales descriptivas y tablas secundarias) que muestran tanto las *medias* calculadas para cada variable estudiada (junto con su *desviación típica* entre paréntesis) como sus *proporciones* correspondientes;
- *GRÁFICOS* (a partir de las proporciones) con tal de facilitar la lectura de nuestras tablas, al favorecer la visualización de los datos que presentan.

También, se debe precisar que llevaremos a cabo un análisis de resultados que podrá ser de tipo...

- *INTERGRUPAL*: cuando se requiere comparar los resultados de los tres grupos; para ello, emplearemos el test ANOVA y un test POST HOC (TUKEY);
- *INTRAGRUPAL*: cuando se trata de contrastar los diferentes resultados conseguidos dentro de un mismo grupo; en tal caso aplicaremos una prueba de MUESTRAS RELACIONADAS (PRUEBA T);

- *SUPRAGRUPAL*: cuando se necesita mirar y confrontar los resultados que el conjunto de la muestra (es decir, los 75 sujetos) ha conseguido; también haremos uso de la PRUEBA T.

Además, para aumentar la precisión de nuestro análisis, destacaremos no sólo las diferencias de resultados consideradas como totalmente *significativas* ($p < 0,05$), sino también los casos de *tendencia clara* (abreviada “t.c.” cuando $0,05 \leq p < 0,06$) y de *simple tendencia* (abreviada “t.” cuando $0,06 \leq p \leq 0,1$) a la diferenciación.

8.1. EN RELACIÓN CON EL CONJUNTO DE LAS EIE

En esta sección y de acuerdo con el primer objetivo general de este estudio y los objetivos específicos que lo fundamentan (detallados previamente en el apartado 6.2.1), nos centraremos en el impacto que cada tarea de aprendizaje ha podido tener en los diversos aspectos de la retención fraseológica y en los fenómenos de influencia (positiva y/o negativa) de la LM. Por tanto, se llevará a cabo un análisis a nivel *intergrupar* con el fin de poder comparar los resultados obtenidos por los tres grupos para el conjunto de las EIE.

8.1.1. ASPECTOS DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA

Como ya hemos precisado (apartado 7.4.2.1.), centraremos nuestro análisis en diferentes facetas de la memorización fraseológica:

- La imagen: se trata de la *retención icónica* (R.I.) que puede ser *parcial* (R.I.P.) o *completa* (R.I.C.) y producirse en la LM y/o en la LE. La suma de la R.I.P. y de la R.I.C. equivale a lo que hemos llamado la *retención icónica general* (R.I.G.); si este tipo de retención se da correctamente en la LE, hablaremos entonces de *retención icónico-formal* (R.I-F.): también puede ser *parcial* (R.I-F.P.), *completa* (R.I-F.C.) y *general* (R.I-F.G.);
- El sentido: sería la *retención semántica* (R.S.);
- La combinación imagen-sentido: se trata de la *retención metafórica* (R.M.) que puede ser *parcial* (R.M.P.) o *completa* (R.M.C.) y darse en la LM y/o en la LE. La suma de

la R.M.P. y de la R.M.C. corresponde a la *retención metafórica general* (R.M.G.). Si este tipo de memorización se realiza de forma correcta en la LE se calificará de *retención metafórico-formal* (R.M-F.); igualmente, se puede producir de modo parcial (R.M-F.P.), completo (R.M-F.C.) y general (R.M-F.G.).

Por supuesto, el análisis del segundo test proporciona también datos sobre lo que el alumno no ha podido recordar:

- En oposición a la R.I.G., hablaremos de una *falta de retención icónica* (F.R.I.) cuando se dan casos de vacío icónico (V.I.) y/o de iconicidad incorrecta (I.Inc.);
- Frente a la R.S., se encuentra la *falta de retención semántica* (F.R.S.) que se produce en caso de vacío semántico (V.S.) y/o de elección de un sentido incorrecto (S.Inc.);
- En oposición a la R.M.G., se puede calcular la *falta de retención metafórica* (F.R.M.) que ocurre o bien cuando se da la F.R.I. o bien cuando la R.I. no se acompaña de una retención semántica (R.I.G. sin S.)

Aunque en este estudio nos centraremos únicamente en los resultados relacionados con la *eficacia memorística* (referente a la dimensión *icónica, semántica y metafórica* de las EIE), nos parece interesante ofrecer en una misma tabla general el contraste con los valores relativos a la *ineficacia memorística* (F.R.I., F.R.S., F.R.M.). Esta tabla, además de incluir las medias que corresponden a cada aspecto de la retención fraseológica, presenta también las proporciones de estas medias calculadas a partir del número total de EIE implicadas en el test (es decir, 12).

TABLA GENERAL 1: Descriptivo de todos los resultados relativos a los tipos de retención fraseológica para las 12 EIE^a

	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
F.R.I.	5,88 (2,71)	0,49	5,04 (1,59)	0,42	8,64 (2,15)	0,72
V.I.	5,52 (2,66)	0,46	4,24 (1,61)	0,35	8,28 (2,20)	0,69
I.Inc.	0,36 (0,70)	0,03	0,80 (0,81)	0,06	0,36 (0,63)	0,03
R.I.G.	6,16 (2,68)	0,51	6,96 (1,59)	0,58	3,36 (2,13)	0,28
R.I.C.	5,40 (2,73)	0,45	5,08 (1,80)	0,42	2,60 (1,50)	0,21
LM	2,28 (1,86)	0,19	2,48 (1,50)	0,20	0,96 (0,73)	0,08
LE = R.I-F.C.	3,12 (1,85)	0,26	2,60 (1,08)	0,21	1,60 (1,44)	0,13
R.I.P.	0,76 (0,97)	0,06	1,88 (1,23)	0,15	0,76 (1,01)	0,06
LM	0,12 (0,44)	0,01	0,72 (0,84)	0,06	0,28 (0,67)	0,02
LE = R.I-F.P.	0,64 (0,75)	0,05	1,12 (0,83)	0,09	0,48 (0,71)	0,04
R.I.G.(LE) = R.I-F.G.	3,76 (2,10)	0,31	3,72 (1,37)	0,31	2,08 (1,95)	0,17
F.R.S.	6,40 (2,76)	0,53	5,40 (2,36)	0,45	8,16 (2,77)	0,68
V.S.	5,64 (2,81)	0,47	4,28 (2,59)	0,35	7,56 (3,50)	0,63
S.Inc.	0,76 (0,72)	0,05	1,12 (1,01)	0,09	0,60 (1,00)	0,05
R.S.	5,60 (2,76)	0,46	6,60 (2,36)	0,55	3,80 (2,70)	0,31
F.R.M.	6,76 (2,71)	0,56	6,64 (1,75)	0,55	9,36 (1,93)	0,78
F.R.I.	5,88 (2,71)	0,49	5,04 (1,59)	0,42	8,64 (2,15)	0,72
R.I.G.sin S.	0,92 (0,86)	0,07	1,60 (1,65)	0,13	0,72 (1,17)	0,06
R.M.G.	5,24 (2,71)	0,43	5,36 (1,75)	0,44	2,64 (1,93)	0,22
R.M.C.	4,56 (2,75)	0,38	4,00 (1,60)	0,33	2,20 (1,60)	0,18
LM	1,72 (1,72)	0,14	1,84 (1,37)	0,15	0,84 (0,74)	0,07
LE = R.M-F.C.	2,80 (1,84)	0,23	2,20 (1,11)	0,18	1,36 (1,44)	0,11
R.M.P.	0,68 (0,98)	0,05	1,36 (1,15)	0,11	0,44 (0,65)	0,03
LM	0,12 (0,44)	0,01	0,68 (0,85)	0,05	0,16 (0,47)	0,01

LE = R.M-F.P.	0,56 (0,76)	0,04	0,68 (0,74)	0,05	0,28 (0,45)	0,02
R.M.G.(LE) = R.M-F.G.	3,36 (2,05)	0,28	2,88 (1,39)	0,24	1,64 (1,77)	0,13

^a Desviación típica entre paréntesis

8.1.1.1. Retención icónica (R.I.)

Recordemos que se puede diferenciar la *retención icónica completa* (R.I.C.) de la *parcial* (R.I.P.) según el número de componentes recordados (en cualquiera de los dos idiomas) por sintagma fraseológico y que la suma de estas dos variables nos permite conseguir el nivel de *retención icónica general* (R.I.G.).

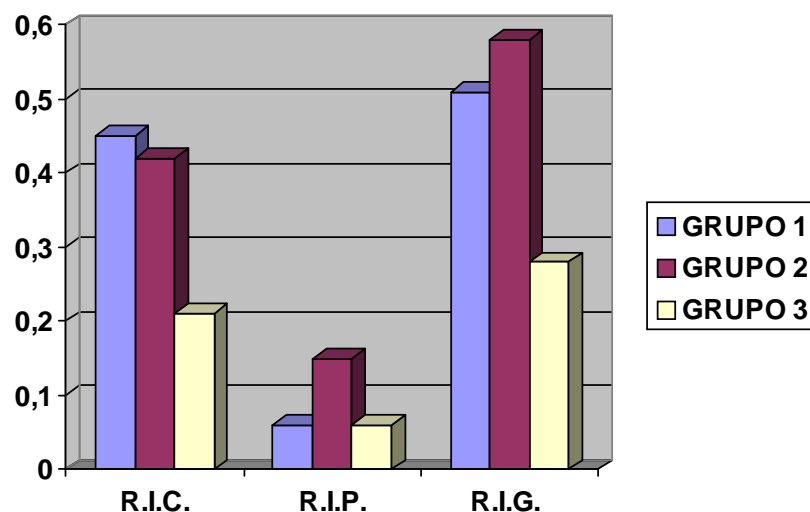
A continuación, presentamos, entonces, las medias que corresponden al número de EIE para las cuales el sujeto ha podido acordarse de su imagen, o bien completamente o bien parcialmente, y al número de EIE para las cuales el alumno demuestra una cierta memorización general de la iconicidad fraseológica. También incluimos las proporciones de estas medias calculadas a partir de la cantidad total de EIE tratadas (es decir, 12).

TABLA 1.1. Medias y proporciones intergrupales de EIE con R.I.C., R.I.P. y R.I.G.^a

	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
R.I.C.	5,40 (2,73)	0,45	5,08 (1,80)	0,42	2,60 (1,50)	0,21
R.I.P.	0,76 (0,97)	0,06	1,88 (1,23)	0,15	0,76 (1,01)	0,06
R.I.G.	6,16 (2,68)	0,51	6,96 (1,59)	0,58	3,36 (2,13)	0,28

^a Desviación típica entre paréntesis

GRÁFICO 1: Nivel intergrupalo de R.I.C., R.I.P. y R.I.G. (proporciones basadas en la TABLA 1.1.)



8.1.1.1.(a) Retención icónica completa (R.I.C.)

Sobre la R.I.C., el test ANOVA muestra que existen diferencias entre los grupos ($F=13,558$, $p=0,000$). Aplicando el test POST HOC (Tukey), vemos que las diferencias son sólo significativas ($p < 0,05$) entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,000$; GRUPO 2: $p=0,000$).

Por tanto, podemos concluir que los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, es decir, los aprendices que llevaron a cabo una tarea enfocada en la iconicidad fraseológica, memorizaron más imágenes completas en cualquiera de los dos idiomas (la R.I.C. tiene lugar en más del 40% de las EIE) que los del grupo 3 (la R.I.C. ocurre sólo en un 20% de las expresiones).

8.1.1.1.(b) Retención icónica parcial (R.I.P.)

En relación con la R.I.P., existen diferencias entre los grupos ($F=8,986$, $p=0,000$) según el test ANOVA; pero el test POST HOC (Tukey) precisa que las diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 2 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,001$; GRUPO 3: $p=0,001$).

Así pues, los sujetos de la tarea 2 son los que recordaron más imágenes parciales en cualquiera de las dos lenguas (en el grupo 2, la R.I.P. se da en el 15% de las EIE, pero sólo corresponde a un 6% en los otros grupos).

8.1.1.1.(c) Retención icónica general (R.I.G.)

Para la R.I.G., el test ANOVA permite saber que existen diferencias entre los grupos ($F=18,693$, $p=0,000$). Mediante el test POST HOC (Tukey), podemos constatar que las diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,00$; GRUPO 2: $p=0,00$).

En consecuencia, podemos afirmar que los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, es decir, los estudiantes que realizaron una tarea basada en la imagen fraseológica, son los que obtienen el mejor nivel de retención icónica general (la R.I.G. se da en más del 50% de las EIE, mientras que no alcanza el 30% en el caso del grupo 3).

8.1.1.2. Retención icónico-formal (R.I-F.)

Una vez más, se puede distinguir la *retención icónico-formal de tipo completo* (R.I-F.C.) de la de tipo *parcial* (R.I-F.P.) según el número de componentes recordados en la LE (o sea, en francés) por sintagma fraseológico. Al adicionar sus valores respectivos, obtenemos, además, el nivel de *retención icónico-formal general* (R.I-F.G.).

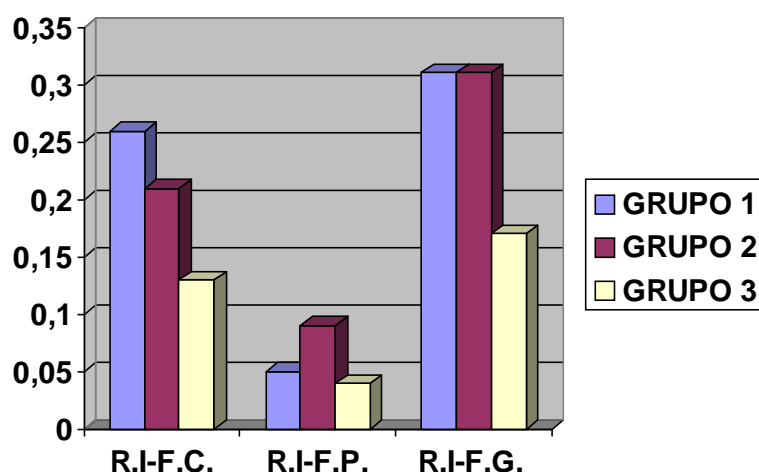
Presentaremos aquí las medias relativas al número de EIE para las cuales el sujeto ha podido acordarse, o bien total o bien parcialmente, de su estructura formal en francés y al número de EIE para las cuales el alumno demuestra una cierta retención general de ésta. También daremos las proporciones de estas medias calculadas a partir del total de EIE implicadas en el test (o sea, 12).

TABLA 1.2. Medias y proporciones intergrupales de EIE con R.I-F.C., R.I-F.P. y R.I-F.G.^a

	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
R.I-F.C.	3,12 (1,85)	0,26	2,60 (1,08)	0,21	1,60 (1,44)	0,13
R.I-F.P.	0,64 (0,75)	0,05	1,12 (0,83)	0,09	0,48 (0,71)	0,04
R.I-F.G.	3,76 (2,10)	0,31	3,72 (1,37)	0,31	2,08 (1,95)	0,17

^aDesviación típica entre paréntesis

GRÁFICO 2: Nivel intergrupar de R.I-F.C., R.I-F.P. y R.I-F.G. (proporciones basadas en la TABLA 1.2.)



8.1.1.2.(a) Retención icónico-formal completa (R.I-F.C.)

El test ANOVA muestra para la R.I-F.C. que existen diferencias entre los grupos ($F=6,687$, $p=0,002$). Aplicando el test POST HOC (Tukey), vemos que las diferencias son únicamente significativas entre...

- el grupo 3 y el grupo 1 ($p=0,002$).

Por lo tanto, se puede decir que los sujetos que desarrollaron la tarea de tipo justificativo se acordaron de más sintagmas fraseológicos completos en francés (la R.I-F.C. se da en más del

25% de las EIE) que los que realizaron la tarea contextual (este tipo de retención se produce en menos del 15% de las expresiones).

También se ha podido observar una *tendencia clara a la diferenciación* de resultados ($0,05 \leq p < 0,06$) entre el grupo 2 y el grupo 3 (en este primero, la R.I-F.C. supera el 20% de las EIE).

8.1.1.2.(b) Retención icónico-formal parcial (R.I-F.P.)

Referente a la R.I-F.P., se han dado diferencias entre los grupos ($F=4,683$, $p=0,012$) según el test ANOVA; sin embargo, el test POST HOC (Tukey) permite observar que las diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 2 y el grupo 3 ($p=0,012$).

Los sujetos de la tarea contrastiva memorizaron, entonces, más sintagmas fraseológicos parciales en francés (su nivel de R.I-F.P. alcanza casi un 10%) que los de la tarea contextual (para ellos, esta retención corresponde a menos del 5% de las EIE).

Además, observamos que hay una *tendencia a la diferenciación* ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre los resultados del grupo 2 y los del grupo 1 (en este último, la R.I-F.P. equivale a un 5%).

8.1.1.2.(c) Retención icónico-formal general (R.I-F.G.)

Sobre la R.I-F.G., el test ANOVA nos permite saber que hay diferencias entre los grupos ($F=6,795$, $p=0,002$); pero, en realidad, el test POST HOC (Tukey) muestra que estas diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,005$; GRUPO 2: $p=0,007$).

Podemos concluir que los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, o sea, los alumnos que realizaron una tarea relacionada con la iconicidad fraseológica, son los que obtienen el mejor nivel de retención icónico-formal general (en ambos grupos, corresponde a un poco más del

30% de las EIE, mientras que, en el caso de los alumnos de la tarea contextual, no alcanza el 20%).

8.1.1.3. Retención semántica (R.S.)

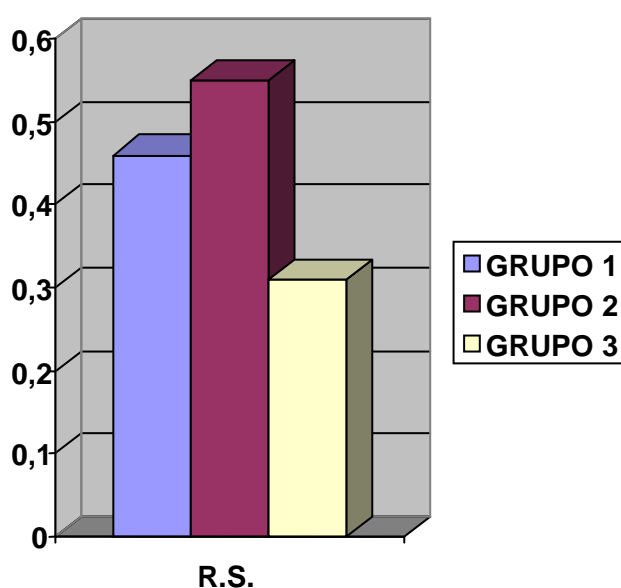
Se trata aquí de los resultados que corresponden exclusivamente a la parte *semántica* del segundo test (columna de la derecha). Las medias se han calculado teniendo en cuenta la cantidad de EIE para las cuales el sujeto ha acertado en la selección de la palabra-etiqueta. También ofrecemos las proporciones de estas medias calculadas a partir del número total de expresiones contenidas en el test (o sea, 12).

TABLA 1.3. Medias y proporciones intergrupales de EIE con R.S.^a

	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
R.S.	5,60 (2,76)	0,46	6,60 (2,36)	0,55	3,80 (2,70)	0,31

^aDesviación típica entre paréntesis

GRÁFICO 3: Nivel intergrupar de R.S. (proporciones basadas en la TABLA 1.3.)



El test ANOVA muestra que existen diferencias significativas entre los grupos ($F=7,336$, $p=0,001$); no obstante, al aplicar el test POST HOC (Tukey), vemos que las diferencias son únicamente significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,046$; GRUPO 2: $p=0,001$).

Por tanto, podemos concluir que los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, es decir, los estudiantes que llevaron a cabo una tarea vinculada a la imagen fraseológica, son los que obtienen el mejor nivel de retención semántica (se da en más del 45% de las EIE, mientras que, para el grupo de la tarea contextual, este porcentaje sólo se acerca al 30%).

8.1.1.4. Retención metafórica (R.M.)

Como hemos explicado, se puede diferenciar la *retención metafórica completa* (R.M.C.) de la *parcial* (R.M.P.) y sumar sus valores respectivos para conseguir el nivel de *retención metafórica general* (R.M.G.).

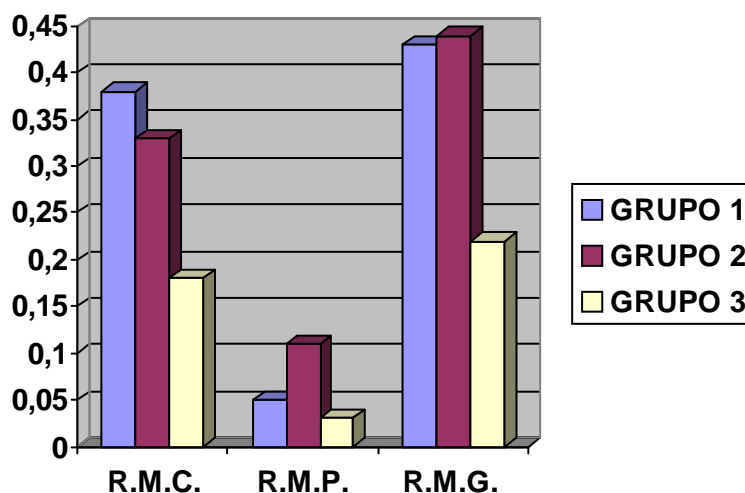
A continuación, proporcionamos las medias que corresponden a la cantidad de EIE para las cuales el sujeto ha podido acordarse de su imagen (o bien completamente o bien parcialmente) junto con la etiqueta semántica correcta y al número de expresiones para las cuales el alumno presenta un cierto nivel de retención metafórica general. También ofrecemos las proporciones de estas medias calculadas a partir del total de expresiones tratadas (es decir, 12).

TABLA 1.4. Medias y proporciones intergrupales de EIE con R.M.C., R.M.P. y R.M.G.^a

	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
R.M.C.	4,56 (2,75)	0,38	4,00 (1,60)	0,33	2,20 (1,60)	0,18
R.M.P.	0,68 (0,98)	0,05	1,36 (1,15)	0,11	0,44 (0,65)	0,03
R.M.G.	5,24 (2,71)	0,43	5,36 (1,75)	0,44	2,64 (1,93)	0,22

^aDesviación típica entre paréntesis

GRÁFICO 4: Nivel intergrupalo de R.M.C., R.M.P. y R.M.G. (proporciones basadas en la TABLA 1.4.)



8.1.1.4.(a) Retención metafórica completa (R.M.C.)

Respecto a la R.M.C., el test ANOVA muestra que existen diferencias entre los grupos ($F=8,940$, $p=0,000$); sin embargo, al aplicar el test POST HOC (Tukey), vemos que las diferencias son solamente significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,000$; GRUPO 2: $p=0,008$).

Así pues, se puede decir que los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, o sea, los aprendices que realizaron una tarea enfocada en la iconicidad fraseológica se acordaron de más imágenes completas (en cualquiera de los dos idiomas) junto con su SF respectivo (la R.M.C. se produce en más del 30% de las EIE) que los del grupo 3 (donde esta retención abarca menos del 20% de las expresiones).

8.1.1.4.(b) Retención metafórica parcial (R.M.P.)

En relación con la R.M.P., se dan diferencias entre los grupos según el test ANOVA ($F=6,272$, $p=0,003$); el test POST HOC (Tukey) resalta además que son significativas sólo entre...

- el grupo 2 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,036$; GRUPO 3: $p=0,003$).

Por tanto, los sujetos que hicieron la tarea de tipo contrastivo son los que memorizaron más imágenes parciales (en cualquiera de las dos lenguas) junto con su SF respectivo: de hecho, para ellos, la R.M.P. alcanza un nivel superior al 10%, mientras que, en los otros grupos, no supera el 5%.

8.1.1.4.(c) Retención metafórica general (R.M.G.)

En lo que atañe a la R.M.G., el test ANOVA indica que hay diferencias significativas entre los grupos ($F=12,502$, $p=0,000$); no obstante, el test POST HOC (Tukey) nos permite constatar que son significativas únicamente entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,000$; GRUPO 2: $p=0,000$).

Podemos concluir, entonces, que los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, o sea, los estudiantes que desarrollaron una tarea vinculada a la dimensión icónica, son los que obtienen el mejor nivel de retención metafórica general (equivale a más del 40% de las EIE, mientras que no alcanza el 25% en el caso del grupo 3).

8.1.1.5. Retención metafórico-formal (R.M-F.)

En este caso también, podremos separar la *retención metafórico-formal completa* (R.M-F.C.) de la *parcial* (R.M-F.P.) y obtener con ambas categorías, además, el nivel de *retención metafórico-formal general* (R.M-F.G.).

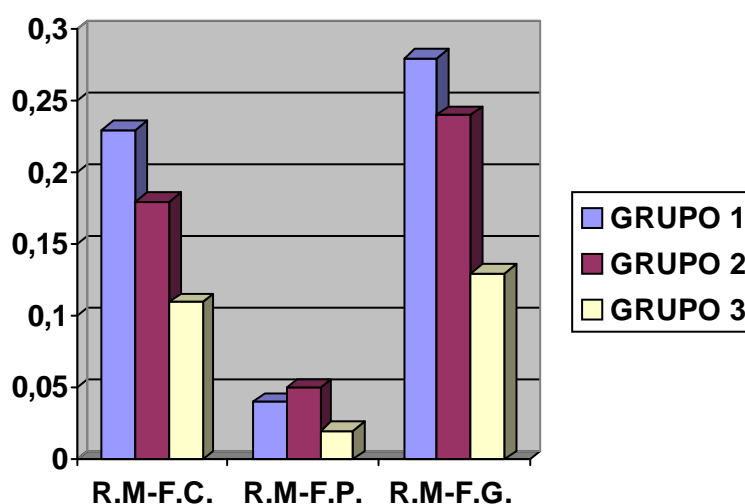
A continuación, presentamos las medias que corresponden, por un lado, al número de EIE para las cuales el sujeto ha podido recordar (o bien totalmente o bien parcialmente) su imagen en su forma francesa junto con la etiqueta semántica correcta y, por otro, al número de expresiones para las cuales el alumno manifiesta un cierto nivel de retención formal general. También se incluyen las proporciones de estas medias calculadas a partir de la cantidad total de expresiones (12).

TABLA 1.5. Medias y proporciones intergrupales de EIE con R.M-F.C., R.M-F.P. y R.M-F.G.^a

	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
R.M-F.C.	2,80 (1,84)	0,23	2,20 (1,11)	0,18	1,36 (1,44)	0,11
R.M-F.P.	0,56 (0,76)	0,04	0,68 (0,74)	0,05	0,28 (0,45)	0,02
R.M-F.G.	3,36 (2,05)	0,28	2,88 (1,39)	0,24	1,64 (1,77)	0,13

^aDesviación típica entre paréntesis

GRÁFICO 5: Nivel intergrupala de R.M-F.C., R.M-F.P. y R.M-F.G. (proporciones basadas en la TABLA 1.5.)



8.1.1.5.(a) Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.)

En cuanto a la R.M-F.C., el test ANOVA revela que hay diferencias entre los grupos ($F=5,822$, $p=0,005$). Aplicando el test POST HOC (Tukey), nos damos cuenta de que las diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 3 y el grupo 1 ($p=0,003$).

Por tanto, podemos afirmar que los sujetos de la tarea justificativa memorizaron más EIE completas en francés junto con su sentido respectivo (la R.M-F.C. se da en más del 20% de las expresiones) que los de la tarea contextual (donde este tipo de retención equivale sólo a un 11%).

8.1.1.5.(b) Retención metafórico-formal parcial (R.M-F.P.)

Sobre la R.M-F.P., el test ANOVA permite saber que no se da ninguna diferencia significativa entre los grupos.

Así pues, los sujetos de los 3 grupos memorizaron una cantidad muy baja, pero equivalente, de sintagmas fraseológicos parciales en francés junto con su sentido respectivo. Sin embargo, se debe precisar que hay una ligera *tendencia a la diferenciación* ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre los resultados del grupo 2 y los del grupo 3.

8.1.1.5.(c) Retención metafórico-formal general (R.M-F.G.)

En lo que se refiere a la R.M-F.G., el test ANOVA indica que existen diferencias entre los grupos ($F=6,325$, $p=0,003$); con el test POST HOC (Tukey), vemos que son significativas únicamente entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,003$; GRUPO 2: $p=0,040$).

En conclusión, los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, es decir, los alumnos que llevaron a cabo una tarea basada en la iconicidad fraseológica, son los que obtienen el mejor nivel de retención metafórico-formal general (se produce en más del 20% de las EIE en ambos grupos, mientras que no alcanza el 15% en el caso del grupo 3).

8.1.1.6. Síntesis sobre los tipos de retención fraseológica para las 12 EIE

Ofrecemos aquí un resumen esquemático de la comparación *entre grupos*^a donde utilizaremos los símbolos siguientes:

- “>” (más grande que): cuando se ha dado una DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ($p < 0,05$) entre los resultados;
- “ \cong ” (equivalente) cuando NO SE HA DADO UNA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ($p \geq 0,05$) entre los resultados;
- “ \geq ” (tendencia a ser más grande que): cuando NO se ha dado una diferencia significativa entre los resultados, pero que se puede hablar de TENDENCIA ($0,05 \leq p \leq 0,1$). En el caso de una *tendencia clara* ($0,05 \leq p < 0,06$), añadiremos la abreviación “t.c.” y en el caso de una simple *tendencia*, la abreviación “t.” ($0,06 \leq p \leq 0,1$).

RETENCIÓN ICÓNICA	
R.I.C.	$1 \cong 2 > 3$
R.I.P.	$2 > 1 \cong 3$
R.I.G.	$1 \cong 2 > 3$
RETENCIÓN ICÓNICO-FORMAL	
R.I-F.C.	$1 > 3$ $1 \cong 2$ $2 \cong 3$ (t.c.: $2 \geq 3$)
R.I-F.P.	$2 > 3$ $2 \cong 1$ (t. : $2 \geq 1$) $1 \cong 3$
R.I-F.G.	$1 \cong 2 > 3$
RETENCIÓN SEMÁNTICA	
R.S.	$1 \cong 2 > 3$
RETENCIÓN METAFÓRICA	
R.M.C.	$1 \cong 2 > 3$
R.M.P.	$2 > 1 \cong 3$
R.M.G.	$1 \cong 2 > 3$

RETENCIÓN METAFÓRICO-FORMAL	
R.M-F.C.	1 > 3 1 ≅ 2 2 ≅ 3
R.M-F.P.	1 ≅ 2 ≅ 3 (t.: 2 ≥ 3)
R.M-F.G.	1 ≅ 2 > 3

a 1 = grupo 1 (tarea experimental justificativa); 2 = grupo 2 (tarea experimental contrastiva);
3 = grupo 3 (tarea control contextual).

8.1.2. INFLUENCIA DE LA LM

Recordemos que esta influencia de la LM puede tener efectos o bien beneficiosos (transferencia positiva) o bien perjudiciales (transferencia negativa o interferencia) para la recuperación del sintagma fraseológico. Acerca de la interferencia, se debe precisar que diferenciaremos los fenómenos interlingüísticos que se deben a la LM en general de los que se pueden relacionar específicamente con las EIM.

A continuación, proponemos una tabla general con las medias y las proporciones (calculadas a partir del número total de EIE tratadas, o sea, 12) que corresponden respectivamente a los casos de....

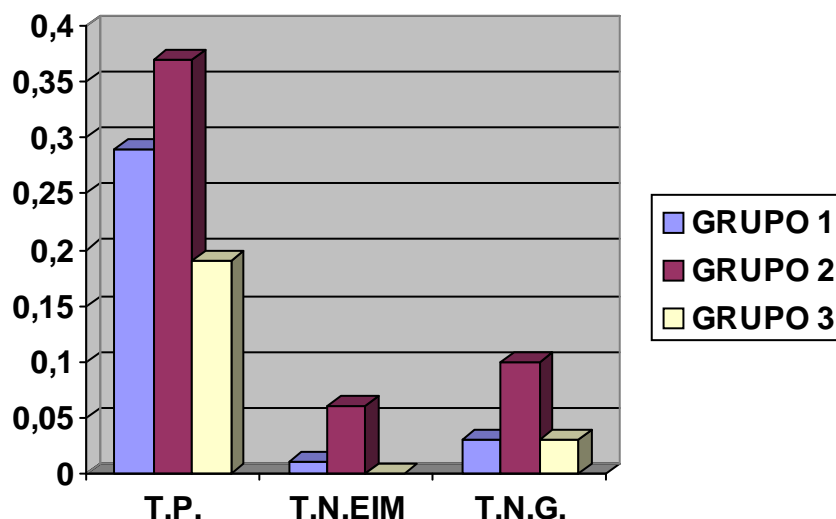
- *transferencia positiva* (T.P.),
- *transferencia negativa causada por las EIM* (T.N.EIM),
- *transferencia negativa general* (T.N.G.).

TABLA GENERAL 2: Descriptivo de todos los resultados relativos a los fenómenos de influencia positiva y negativa de la LM para las 12 EIE^a

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	(Tarea Justificativa)		(Tarea Contrastiva)		(Tarea Contextual)	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
T.P.	3,56 (1,47)	0,29	4,52 (0,87)	0,37	2,36 (1,15)	0,19
T.N.EIM	0,16 (0,37)	0,01	0,76 (0,87)	0,06	0,08 (0,27)	0,00
T.N.G.	0,40 (0,81)	0,03	1,28 (1,24)	0,10	0,36 (0,56)	0,03

^a Desviación típica entre paréntesis

GRÁFICO 6: Nivel intergrupar de T.P., T.N.EIM y T.N.G. (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 2)



A continuación, presentaremos primero los casos de transferencia positiva y, luego, trataremos los de transferencia negativa (o interferencia).

8.1.2.1. Transferencia positiva (T.P.)

Como hemos explicado previamente, la influencia positiva de la LM no es fácil de establecer ya que no lleva a la comisión de errores, sino simplemente a una correcta producción en la LE. Por esta razón, hemos mirado en las expresiones de tipo similar [//] el número de componentes producidos correctamente por los sujetos (ya sea en la LE o en la LM) y que, por ser idénticos en las dos lenguas, podrían ser debidos a una operación de transferencia positiva (de las EIM a las EIE).

Según el test ANOVA, se dan diferencias entre los grupos ($F=20,636$, $p=0,000$); aplicando el test POST HOC (Tukey), vemos, además, que son significativas entre...

- todos los grupos (GRUPO 1-2: $p=0,016$; GRUPO 1-3: $p=0,002$; GRUPO 2-3: $p=0,000$).

Podemos decir, entonces, que...

- los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, o sea, los aprendices que desarrollaron una actividad basada en la iconicidad fraseológica, recuperaron más componentes fraseológicos comunes a las dos lenguas que los sujetos del grupo control (para estos primeros, la T.P. se da en un porcentaje cercano o superior al 30%, mientras que, para estos últimos, equivale a menos de un 20%);
- entre los dos grupos experimentales, es el grupo 2 el que demuestra el nivel de T.P. más alto (con un 37%).

8.1.2.2. Transferencia negativa (T.N.)

Por un lado, nos centraremos en los casos específicos de interferencia provocados por las EIM (T.N.EIM), o sea, por las expresiones catalanas establecidas como equivalentes a las EIE y que, en el caso del grupo 2, sirvieron de referencia para la tarea contrastiva. Por otro lado, también nos interesaremos por la transferencia negativa general (T.N.G.), la cual incluye todos los casos de interferencia, ya sea por influencia de las EIM o por influencia de otras expresiones de la LM. De este modo, podremos tener una idea del conjunto de operaciones de interferencia que se produjeron en el test de retención.

Recordemos que, para la obtención de los resultados correspondientes a estas dos categorías de interferencia, hemos calculado el número de EIE para las cuales el sujeto ha proporcionado uno o dos componentes fraseológicos incorrectos que podrían ser debidos a una confusión con las EI que maneja en su LM.

8.1.2.2.(a) Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)

En cuanto a los casos de T.N.EIM, el test ANOVA revela que hay diferencias significativas entre los grupos ($F=10,465$, $p=0,000$); el test POST HOC (Tukey) precisa que las diferencias son significativas solamente entre...

- el grupo 2 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,001$; GRUPO 3: $p=0,000$).

Así pues, los sujetos del grupo 2 (o sea, de la tarea contrastiva) cometen más errores de interferencia con las EIM (corresponden a más del 5% de las EIE) que los de los otros dos grupos (donde la interferencia es muy baja, con un nivel equivalente o inferior al 1%).

También podemos observar que el grupo 2 es el único donde la interferencia-EIM afecta a más de la mitad (un 60%) de los casos de interferencia general (T.N.G.).

8.1.2.2.(b) Transferencia negativa general (T.N.G.)

Respecto a los fenómenos de T.N.G., el test ANOVA muestra que existen diferencias entre los grupos ($F=8,005$, $p=0,001$); sin embargo, con el test POST HOC (Tukey), vemos que las diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 2 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,003$; GRUPO 3: $p=0,002$).

Por tanto, los sujetos de la tarea contrastiva cometen más errores por influencia de su LM en general (se dan en un 10% de las EIE) que los alumnos de los otros dos grupos (donde estos errores sólo se producen en un 3% de las expresiones).

8.1.2.3. Síntesis sobre la influencia de la LM

Presentamos aquí un resumen esquemático de la comparación *entre grupos*^a. Utilizaremos el mismo sistema de símbolos que en la síntesis anterior (apartado 8.1.1.6.).

TRANSFERENCIA POSITIVA O NEGATIVA	
T.P.	2 > 1 > 3
T.N.EIM	2 > 1 ≅ 3
T.N.G.	2 > 1 ≅ 3

a 1 = grupo 1 (tarea experimental justificativa); 2 = grupo 2 (tarea experimental contrastiva);
3 = grupo 3 (tarea control contextual).

8.2. EN RELACIÓN CON CADA TIPO DE EIE

Concerniente a nuestro segundo objetivo principal y a los objetivos específicos que envuelve, nos centraremos aquí en el estudio de las cuatro categorías de expresiones establecidas según, recordemos, la combinación de los grados de conexión con la LM - [//] o [#] - y de transparencia semántica - [ST] o [O] - que sus imágenes presentan.

Más precisamente, nos interesaremos por la influencia que el tipo de EIE tratado puede ejercer tanto sobre la operación de retención fraseológica como sobre la activación de los fenómenos interlingüísticos (transferencia e interferencia). Para ello y referente a estos dos ámbitos de investigación, intentaremos...

- ver en el conjunto total de la muestra (*análisis supragrupal*) si se dan diferencias significativas entre las cuatro categorías de EIE;
- averiguar si estas diferencias también se producen en cada uno de los tres grupos (*análisis intragrupal*);
- mirar si, para cada uno de los cuatro tipos de EIE, se obtienen diferencias de resultados entre los tres grupos (*análisis intergrupal*).

Se debe precisar, además, que, por un lado y respecto a los aspectos de retención fraseológica, hemos decidido simplificar el estudio, circunscribiéndolo a la memorización que se produce a nivel metafórico (la cual es la más completa ya que implica, a la vez, la dimensión icónica y la semántica de las EIE); por otro lado y en cuanto a los fenómenos de influencia de la LM, seguiremos diferenciando los casos de transferencia positiva, de interferencia general y de interferencia vinculada a las EIM.

8.2.1. ASPECTOS DE LA RETENCIÓN FRASEOLÓGICA

Como acabamos de anunciar, analizaremos los resultados relativos a la retención de tipo metafórico. Sin embargo, dentro de esta categoría, nos interesaremos por...

- la memorización que se ha producido de modo general (A);
- la que se ha producido de una manera más acabada (B).

Así pues, presentaremos los resultados referentes al número de EIE por tipo para las cuales los sujetos han podido recordar respectivamente...

(A) algo de su iconicidad (ya sea su imagen completa o bien sólo parcial; ya sea en la LE o sólo en la LM) y el sentido que le corresponde (*retención metafórica general*, R.M.G.);

(B) su imagen completa en su forma correcta en la LE y el sentido adecuado (*retención metafórico-formal completa*, R.M-F.C.).

A continuación, ofrecemos una tabla general de resultados que incluye las medias de estos dos tipos de retención y sus proporciones calculadas cada vez sobre el total de EIE por tipo (o sea, tres).

TABLA GENERAL 3: Descriptivo de todos los resultados de R.M.G.(A) y de R.M-F.C.(B) obtenidos para cada tipo de EIE^a

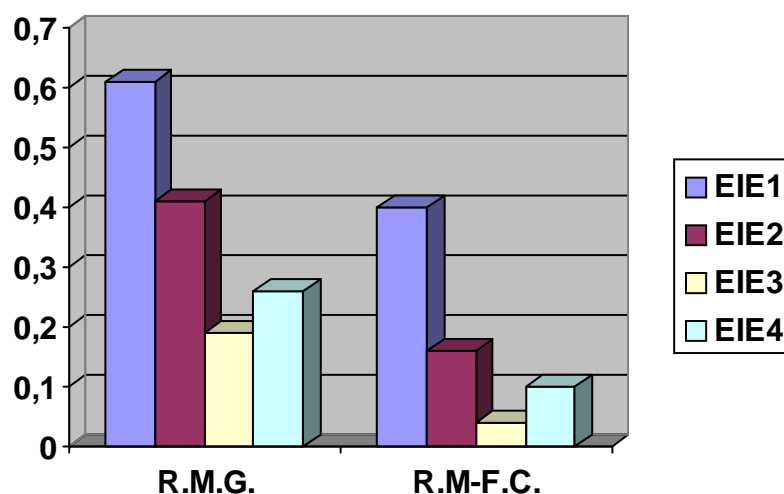
	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)		TODOS LOS GRUPOS	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
EIE1 [// ST]	(A) 2,04 (0,84)	0,68	(A) 2,36 (0,75)	0,78	(A) 1,12 (1,20)	0,37	(A) 1,84 (1,07)	0,61
	(B) 1,64 (0,86)	0,54	(B) 1,36 (0,95)	0,45	(B) 0,60 (0,91)	0,20	(B) 1,20 (1,00)	0,4
EIE2 [// O]	(A) 1,28 (0,93)	0,42	(A) 1,56 (1,00)	0,52	(A) 0,84 (0,68)	0,28	(A) 1,23 (0,92)	0,41
	(B) 0,52 (0,71)	0,17	(B) 0,52 (0,71)	0,17	(B) 0,40 (0,57)	0,13	(B) 0,48 (0,66)	0,16
EIE3 [# O]	(A) 0,92 (1,11)	0,30	(A) 0,52 (0,71)	0,17	(A) 0,28 (0,54)	0,09	(A) 0,57 (0,85)	0,19
	(B) 0,20 (0,50)	0,06	(B) 0,04 (0,20)	0,01	(B) 0,16 (0,37)	0,05	(B) 0,13 (0,38)	0,04
EIE4 [# ST]	(A) 1,00 (0,95)	0,33	(A) 0,92 (0,75)	0,30	(A) 0,44 (0,65)	0,14	(A) 0,79 (0,82)	0,26
	(B) 0,44 (0,58)	0,14	(B) 0,28 (0,45)	0,09	(B) 0,20 (0,40)	0,06	(B) 0,31 (0,49)	0,10

^aDesviación típica entre paréntesis

8.2.1.1. Análisis supragrupal

Se comparan aquí los niveles de R.M.G. y de R.M-F.C. obtenidos para cada una de las cuatro categorías de EIE en el caso de toda la muestra (los tres grupos), utilizando para ello una prueba de muestras relacionadas (Prueba T). De este modo, se puede averiguar acerca del tipo de expresiones que alumnos de este nivel suelen memorizar mejor tras la realización de una actividad de aprendizaje.

GRÁFICO 7: Nivel supragrupal de R.M.G. y de R.M-F.C. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 3)



8.2.1.1.(a) Retención metafórica general (R.M.G.)

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), se encuentran diferencias bilaterales significativas entre los tipos fraseológicos siguientes:

- Las EIE1 y las EIE2 ($T=4,621$, $p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE3 ($T=9,803$, $p=0,000$);
- Las EIE1 y EIE4 ($T=7,053$, $p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE3 ($T=5,477$, $p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE4 ($T=3,654$, $p=0,000$).

En consecuencia, podemos concluir que, en general, para todos los sujetos,...

- las EIE1 y las EIE2 (las similares [//]) producen mejores resultados que las EIE3 y las EIE4 (las diferentes [#]): para estas dos primeras categorías de EIE, el porcentaje de R.M.G. se sitúa entre un 40 y un 60%, mientras que para las dos últimas, se sitúa sólo entre un 20 y un 25%;
- se da el mejor nivel de R.M.G. con las EIE1 (corresponde al 60% de estas expresiones).

También observamos que, entre las EIE3 y las EIE4, existe una *tendencia a la diferenciación* ($0,06 \leq p \leq 0,1$), siendo las segundas las que obtienen el porcentaje de R.M.G. más alto (un 26%).

8.2.1.1.(b) Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.)

La prueba de muestras relacionadas (prueba T) revela que se dan diferencias bilaterales significativas entre todos los tipos de EIE:

- Las EIE1 y las EIE2 ($T=5,282, p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE3 ($T=9,453, p=0,000$);
- Las EIE1 y EIE4 ($T=7,212, p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE3 ($T=4,136, p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE4 ($T=2,074, p=0,042$);
- Las EIE3 y las EIE4 ($T=-3,155, p=0,002$).

Así pues, podemos afirmar que, para el conjunto de la muestra,...

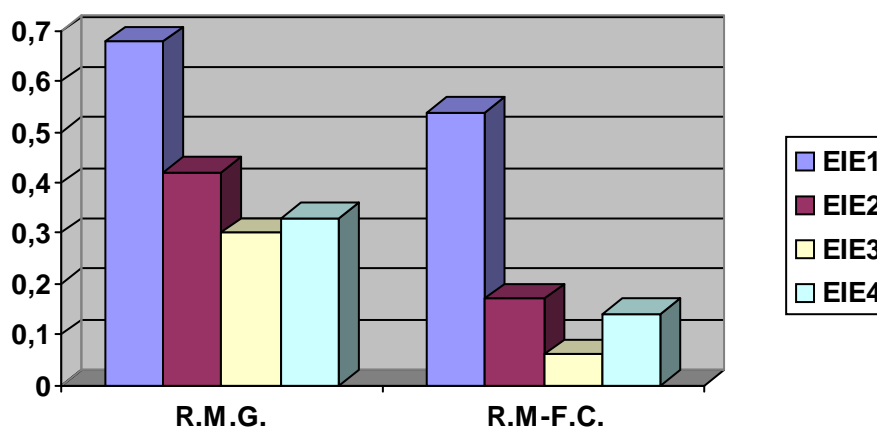
- las EIE1 y las EIE2 (las similares [//]) producen mejores resultados que las EIE3 y las EIE4 (las diferentes [#]): para las dos primeras, la R.M-F.C. tiene un nivel que oscila entre un 15 y un 40%, mientras que no supera el 10% en el caso de las dos últimas;
- se da el mejor nivel de R.M-F.C. con las EIE1 (40%) y el peor con las EIE3 (inferior al 5%).

8.2.1.2. Análisis intragrupal

Desde una perspectiva intragrupal, se miden los niveles respectivos de R.M.G. y de R.M-F.C. conseguidos para cada una de las cuatro categorías de EIE. Así pues, se trata de averiguar el tipo de expresión que mejor se memoriza en el caso de cada tarea. Para ello, nos basaremos en los resultados memorísticos obtenidos por cada grupo de sujetos (ver la tabla general 3) y les aplicaremos la Prueba T.

8.2.1.2.(a) Grupo 1 (tarea justificativa)

GRÁFICO 8: Nivel intragrupal (GRUPO 1) de R.M.G. y de R.M-F.C. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 3)



- Retención metafórica general (R.M.G.)

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), sólo hay diferencias bilaterales significativas entre los tipos fraseológicos siguientes:

- Las EIE1 y las EIE2 ($T= 4, 575, p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE3 ($T=5, 527, p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE4 ($T=3, 887, p=0,001$).

Por lo tanto, podemos concluir que, en el caso de los sujetos del grupo 1, se da un mejor nivel de R.M.G. con las EIE1 (supera el 65%) que con las otras categorías de expresiones (esta

retención se sitúa alrededor de un 40% en el caso de las EIE2 y de un 30% en el caso de las EIE3 y de las EIE4).

No obstante, observamos que también se da una *tendencia a la diferenciación*, aunque muy ligera ($p=0,1$), entre las EIE2 y las EIE3.

- Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.)

Con la prueba T, obtenemos diferencias bilaterales significativas entre las categorías fraseológicas siguientes:

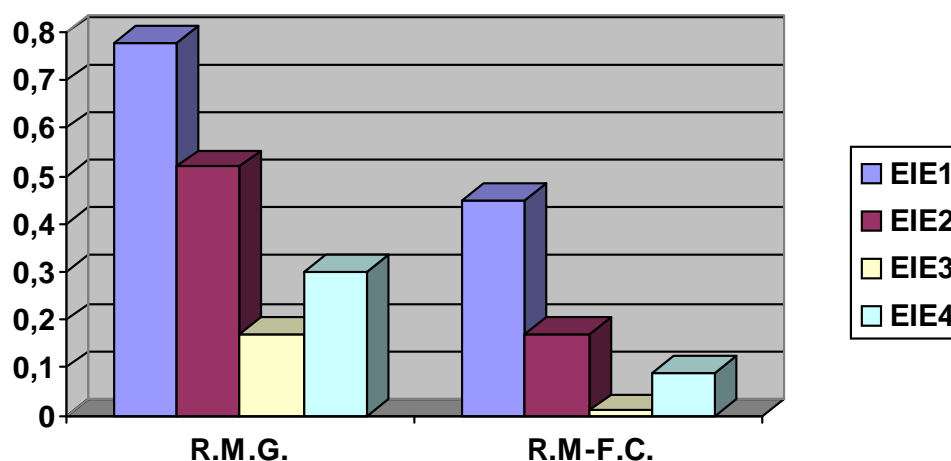
- Las EIE1 y las EIE2 ($T=6,039$, $p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE3 ($T=8,277$, $p=0,000$);
- Las EIE1 y EIE4 ($T=5,765$, $p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE3 ($T=2,138$, $p=0,043$);
- las EIE3 y las EIE4 ($T=-2,753$, $p=0,011$).

Así pues, los sujetos del grupo 1...

- tienen el mejor nivel de R.M-F.C. en el caso de las EIE1 (supera el 50%) y el peor en el caso de las EIE3 (alcanza sólo un 6%);
- tienen un nivel de R.M-F.C. similar para las EIE2 y las EIE4, que es mucho menos elevado (ya que no llega al 20%) que el de las EIE1.

8.2.1.2.(b) Grupo 2 (tarea contrastiva)

GRÁFICO 9: Nivel intragrupal (GRUPO 2) de R.M.G. y de R.M-F.C. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 3)



- Retención metafórica general (R.M.G.)

Al aplicar la prueba T, vemos que se dan diferencias bilaterales significativas entre estos tipos de expresiones:

- Las EIE1 y las EIE2 ($T=3,361$, $p=0,003$);
- Las EIE1 y las EIE3 ($T=8,318$, $p=0,000$);
- Las EIE1 y EIE4 ($T=6,896$, $p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE3 ($T=4,437$, $p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE4 ($T=2,622$, $p=0,015$).

Podemos decir que, entre los sujetos que realizaron la tarea contrastiva,...

- las EIE1 y las EIE2 (o sea, las expresiones similares [//]) producen mejores resultados (la R.M.G. alcanza un porcentaje superior al 50%) que las EIE3 y las EIE4 (con un nivel situado entre un 15 y un 30%);
- se da el mejor nivel de R.M.G. con las EIE1 (alcanza casi el 80%).

También observamos una *tendencia clara a la diferenciación* ($0,05 \leq p < 0,06$) entre las EIE3 y las EIE4, siendo estas primeras las que obtienen el nivel de R.M.G. más bajo.

- Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.)

La prueba de muestras relacionadas (prueba T) indica que se dan diferencias bilaterales significativas entre las categorías de expresiones siguientes:

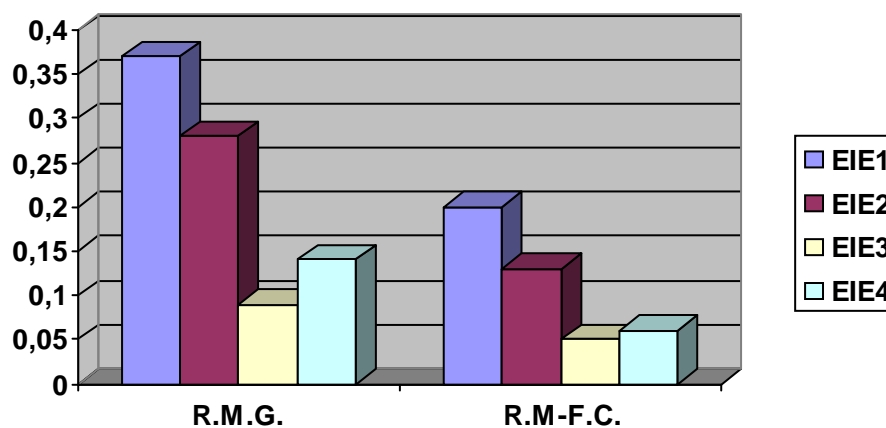
- Las EIE1 y las EIE2 ($T=3,199, p=0,004$);
- Las EIE1 y las EIE3 ($T=6,983, p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE4 ($T=5,204, p=0,000$);
- Las EIE2 y las EIE3 ($T=3,116, p=0,005$);
- Las EIE3 y las EIE4 ($T=-2,295, p=0,031$).

En consecuencia, podemos afirmar que los sujetos del grupo 2...

- tienen el mejor nivel de R.M-F.C. con las EIE1 (alcanza un 45%) y el peor con las EIE3 (1%);
- obtienen un resultado equivalente para las EIE2 y las EIE4 (expresiones para las cuales los niveles de R.M-F.C. se sitúan entre un 9 y un 17%).

8.2.1.2.(c) Grupo 3 (tarea contextual)

GRÁFICO 10: Nivel intragrupal (GRUPO 3) de R.M.G. y de R.M-F.C. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 3)



- Retención metafórica general (R.M.G.)

Dentro de este grupo, la prueba T indica que existen diferencias bilaterales significativas entre los tipos de EIE siguientes:

- Las EIE1 y las EIE3 ($T=4,086, p=0,000$);
- Las EIE1 y las EIE4 ($T=2,418, p=0,024$);
- Las EIE2 y las EIE3 ($T=3,934, p=0,001$);
- Las EIE2 y las EIE4 ($T=2,619, p=0,015$).

Por lo tanto, podemos decir que, para los sujetos del grupo 3,...

- se da el mejor nivel de R.M.G. con las EIE de tipo similar [//] (para las EIE1 y las EIE2, se sitúa más o menos entre un 25 y un 40%) y el peor con las de tipo diferente [#] (los resultados de las EIE3 y de las EIE4 son inferiores al 15%);
- tanto los niveles de R.M.G. de las EIE1 y de las EIE2 como los de las EIE3 y de las EIE4 se pueden considerar como equivalentes.

- Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.)

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), se dan diferencias bilaterales significativas sólo entre estas dos categorías de expresiones:

- las EIE1 y las EIE3 ($T=2,681$, $p=0,013$).

En consecuencia, los sujetos del grupo 3 tienen un mejor nivel de R.M-F.C. con las EIE1 (equivale a un 20% de estas expresiones) que con las EIE3 (con sólo un 5%).

También se ha podido constatar que...

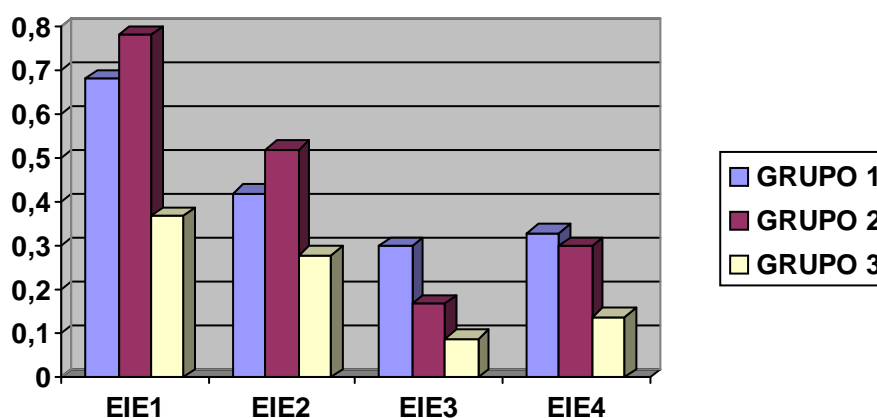
- hay una *tendencia clara* ($0,05 \leq p < 0,06$) a la diferenciación entre las EIE1 y las EIE4, y entre las EIE2 y las EIE4: los dos tipos de expresiones similares [//] tienen, de hecho, un porcentaje de R.M-F.C. más elevado (supera el 10%) que las EIE4 (equivalente a un 6%);
- se da una *tendencia a la diferenciación* ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre las EIE2 y las EIE3, siendo las primeras las que obtienen el nivel de R.M-F.C. más alto (con un 13%).

8.2.1.3. Análisis intergrupar

Se trata de comparar los resultados de los tres grupos en lo que atañe a los niveles de retención (R.M.G. y R.M-F.C.) obtenidos para cada uno de los cuatro tipos de EIE. Así, podremos saber cuál de las tres tareas es la más eficaz a nivel memorístico con cada categoría de expresión. Para ello, emplearemos el test ANOVA junto con un test POST HOC (Tukey).

8.2.1.3.(a) Retención metafórica general (R.M.G.)

GRÁFICO 11: Nivel intergrupar de R.M.G. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 3)



El test ANOVA muestra que existen diferencias significativas entre los grupos en lo que se refiere a los cuatro tipos de EIE (EIE1: $F=11,412$, $p=0,000$; EIE2: $F=4,192$, $p=0,019$; EIE3: $F=3,831$, $p=0,026$; EIE4: $F=3,590$, $p=0,033$). El test POST HOC (Tukey) confirma que las diferencias son significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,003$; GRUPO 2: $p=0,000$) en el caso de las EIE1;
- el grupo 3 y el grupo 2 ($p=0,015$) en el caso de las EIE2;
- el grupo 3 y el grupo 1 ($p=0,021$) en el caso de las EIE3;
- el grupo 3 y el grupo 1 ($p=0,041$) en el caso de las EIE4.

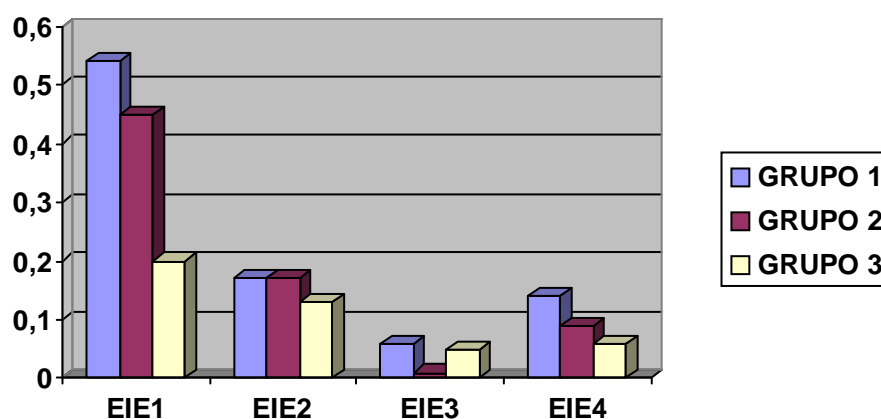
Así pues, para cada tipo de EIE, podemos afirmar lo siguiente:

- En relación con las EIE1, los sujetos de los dos grupos experimentales obtienen un mayor nivel de R.M.G. (se produce en ambos grupos en más del 65% de estas EIE) que los del grupo control (menos de un 40% de estas expresiones);
- Respecto a las EIE2, los alumnos de la tarea contrastiva recuerdan mejor la imagen fraseológica junto con su SF (la R.M.G. tiene lugar en más del 50% de estas EIE) que los de la tarea contextual (con un resultado inferior al 30%);
- Referente a las EIE3 y a las EIE4, los estudiantes de la tarea justificativa consiguen mejores resultados memorísticos que los de la tarea contextual. En efecto, para los primeros, la R.M.G. alcanza un 30% para cada tipo de EIE, mientras que, para los segundos, se sitúa más o menos entre un 10 y un 15%.

Constatamos también que, en el caso de las EIE4, hay una *tendencia a la diferenciación* ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre el grupo 3 y el grupo 2, siendo este último el que obtiene los mejores resultados de R.M.G. (con un porcentaje de aparición del 30%).

8.2.1.3.(b) Retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.)

GRÁFICO 12: Nivel intergrupar de R.M-F.C. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 3)



Según el test ANOVA, existen diferencias significativas entre los grupos, pero sólo referentes a las EIE1 ($F=8,758$, $p=0,000$); al aplicar un test POST HOC (Tukey), vemos que las diferencias son significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,000$; GRUPO 2: $p=0,012$) en el caso de las EIE1.

Podemos decir, entonces, que...

- para las EIE1, los sujetos de los dos grupos experimentales recuerdan mejor la imagen fraseológica en su forma francesa completa junto con su SF (la R.M-F.C. se produce en un porcentaje equivalente o superior al 45%) que los del grupo 3 (donde la R.M-F.C. corresponde sólo a un 20% de estas EIE);
- para los otros tres tipos de EIE, no se dan diferencias significativas entre los grupos en lo que se refiere a este tipo de retención fraseológica.

Sin embargo, observamos que, sólo en el caso de las EIE3, el grupo 2 (tarea contrastiva) es el que presenta la media de resultados más baja (aunque la diferencia con los otros grupos no es significativa); en el caso de los otros tipos de EIE, se trata siempre del grupo 3.

8.2.1.4. Síntesis sobre los niveles de R.M.G. y de R.M-F.C. obtenidos para cada tipo de EIE

Ofrecemos aquí un resumen esquemático de la comparación de resultados de tipo supragrupal, intragrupal e intergrupar. Emplearemos el mismo sistema de símbolos (véase su detalle en el apartado 8.1.1.6.) que en las síntesis anteriores.

8.2.1.4.(a) Análisis supragrupal

La síntesis que presentamos abajo muestra la diferencia o equivalencia de resultados que, para la totalidad de la muestra (o sea, los 75 sujetos), se produce *entre los tipos de EIE^a* en lo que se refiere a la R.M.G. y a la R.M-F.C.

	R.M.G.	R.M-F.C.
Los tres grupos	$1 > 2 > 3 \cong 4$ (t.: $4 \geq 3$)	$1 > 2 > 4 > 3$

a 1 = EIE1 [# ST]; 2 = EIE2 [# O]; 3 = EIE3 [# O]; 4 = EIE4 [# ST]

8.2.1.4.(b) Análisis intragrupal

Se presenta aquí la diferencia o equivalencia de resultados que, dentro de un mismo grupo, se da *entre los cuatro tipos de EIE^a* para ambas categorías de la retención metafórica.

	R.M.G.	R.M-F.C.
Grupo 1	$1 > 2 \cong 3 \cong 4$ (t.: $2 \geq 3$)	$1 > 2 \cong 4 > 3$
Grupo 2	$1 > 2 > 4 \cong 3$ (t.c.: $4 \geq 3$)	$1 > 2 \cong 4 > 3$
Grupo 3	$1 \cong 2 > 3 \cong 4$	$1 > 3$ $2 \cong 3 \cong 4$ $1 \cong 2 \cong 4$ (t.c.: $1 \geq 4$)

		(t.c.: $2 \geq 4$) (t.: $2 \geq 3$)
--	--	--

a 1 = EIE1 [// ST]; 2 = EIE2 [// O]; 3 = EIE3 [# O]; 4 = EIE4 [# ST]

8.2.1.4.(c) Análisis intergrupar

Esta síntesis indica la diferencia o equivalencia de resultados que hay *entre los 3 grupos*^a en el caso de la retención metafórica de cada tipo de EIE.

	R.M.G.	R.M-F.C.
EIE1 [// ST]	$1 \cong 2 > 3$	$1 \cong 2 > 3$
EIE2 [// O]	$2 > 3$ $1 \cong 2$ $1 \cong 3$	$1 \cong 2 \cong 3$
EIE3 [# O]	$1 > 3$ $1 \cong 2$ $2 \cong 3$	$1 \cong 2 \cong 3$
EIE4 [# ST]	$1 > 3$ $1 \cong 2$ $2 \cong 3$ (t.: $2 \geq 3$)	$1 \cong 2 \cong 3$

a 1 = grupo 1 (tarea experimental justificativa); 2 = grupo 2 (tarea experimental contrastiva);
3 = grupo 3 (tarea control contextual)

8.2.2. INFLUENCIA DE LA LM

Como hemos comentado previamente, también analizaremos los resultados que corresponden a los fenómenos de transferencia positiva y negativa que se han producido para cada uno de los cuatro tipos de EIE. De este modo, podemos calcular el grado de influencia que las operaciones interlingüísticas podrían haber tenido en el proceso de recuperación de cada categoría fraseológica.

Recordemos que los niveles de aparición de cada uno de estos fenómenos se pueden medir a partir del número de EIE por tipo que ofrecen casos de....

- (A) *transferencia positiva* (T.P.): se produce sólo en las expresiones de tipo similar [//] (o sea, las EIE1 y las EIE2) cuando el sujeto ha podido recuperar (sea cual sea el idioma utilizado) el componente que es común a las dos lenguas;
- (B) *transferencia negativa desde las EIM* (T.N.EIM): ocurre cuando el alumno ha proporcionado uno o dos elementos fraseológicos erróneos que podrían ser ocasionados por una confusión con la EIM correspondiente;
- (C) *transferencia negativa general* (T.N.G.): aparece cuando el sujeto ha dado un componente fraseológico incorrecto, cuyo origen se podría vincular a cualquier expresión de la LM.

A continuación, presentamos una tabla general con los resultados de T.P., T.N.EIM y T.N.G. que se han obtenido en cada grupo y en el conjunto total de la muestra: incluye las medias y las proporciones correspondientes calculadas sobre el total de EIE por tipo (o sea, tres).

TABLA GENERAL 4: Descriptivo de todos los resultados relativos a las 3 categorías de transferencia [T.P. (A), T.N.EIM (B) y T.N.G. (C)] para cada tipo de EIE^a

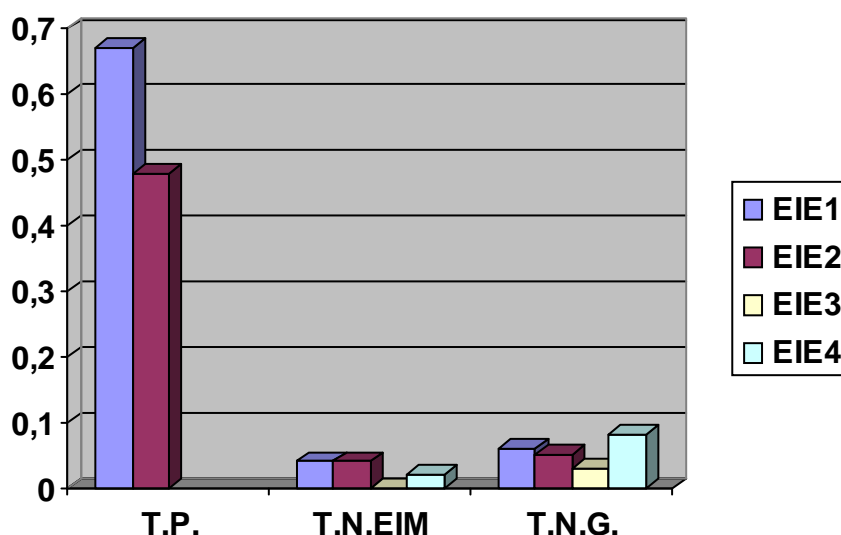
	GRUPO 1 (Tarea Justificativa)		GRUPO 2 (Tarea Contrastiva)		GRUPO 3 (Tarea Contextual)		TODOS LOS GRUPOS	
	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.	Media	Prop.
EIE1	(A) 2,08 (0,86)	0,69	(A) 2,56 (0,50)	0,85	(A) 1,44 (1,19)	0,48	(A) 2,03 (1,00)	0,67
[//	(B) 0,04 (0,20)	0,01	(B) 0,32 (0,55)	0,10	(B) 0,04 (0,20)	0,01	(B) 0,13 (0,38)	0,04
ST]	(C) 0,08 (0,27)	0,02	(C) 0,36 (0,56)	0,12	(C) 0,12 (0,44)	0,04	(C) 0,19 (0,45)	0,06
EIE2	(A) 1,48 (0,91)	0,49	(A) 1,96 (0,73)	0,65	(A) 0,92 (0,57)	0,30	(A) 1,45 (0,85)	0,48
[// O]	(B) 0,12 (0,33)	0,04	(B) 0,28 (0,45)	0,09	(B) 0,00 (0,00)	0	(B) 0,13 (0,34)	0,04
	(C) 0,12 (0,33)	0,04	(C) 0,32 (0,47)	0,10	(C) 0,00 (0,00)	0	(C) 0,15 (0,35)	0,05
EIE3	(A) /		(A) /		(A) /		(A) /	
[# O]	(B) 0,00 (0,00)	0	(B) 0,00 (0,00)	0	(B) 0,00 (0,00)	0	(B) 0 (0,00)	0
	(C) 0,00 (0,00)	0	(C) 0,24 (0,52)	0,08	(C) 0,08 (0,27)	0,02	(C) 0,11 (0,35)	0,03
EIE4	(A) /		(A) /		(A) /		(A) /	
[# ST]	(B) 0,00 (0,00)	0	(B) 0,16 (0,37)	0,05	(B) 0,04 (0,20)	0,01	(B) 0,07 (0,25)	0,02
	(C) 0,20 (0,50)	0,06	(C) 0,36 (0,49)	0,12	(C) 0,16 (0,37)	0,05	(C) 0,24 (0,46)	0,08

^a Desviación típica entre paréntesis

8.2.2.1. Análisis supragrupal

Se comparan aquí los tipos de EIE a partir de los niveles de transferencia (positiva y negativa) obtenidos en el conjunto de la muestra (los tres grupos juntos). Así, podemos saber con qué categoría de expresiones los alumnos de ese nivel suelen producir más casos de transferencia y de interferencia tras una actividad de aprendizaje realizada de modo autónomo. Para ello, nos basaremos en los resultados obtenidos por la totalidad de los 75 sujetos (ver la tabla general anterior, última columna) y les aplicaremos una *prueba T*.

GRÁFICO 13: Nivel supragrupal de T.P., T.N.EIM y T.N.G. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



8.2.2.1.(a) Transferencia positiva (T.P.)

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), se encuentran diferencias bilaterales significativas entre los dos tipos de EIE analizados ($T=4,351$, $p=0,000$).

Podemos concluir, entonces, que, en general, en el conjunto de la muestra se da...

- un alto grado de T.P. con estas dos categorías de EIE;
- un mayor nivel de T.P. con las EIE1 (supera el 65%) que con las EIE2 (no llega al 50%).

8.2.2.1.(b) Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)

La prueba T indica que se dan diferencias bilaterales significativas entre...

- las EIE1 y las EIE3 ($T= 3,041, p=0,003$);
- las EIE2 y las EIE3 ($T=3,374, p=0,001$);
- las EIE3 y las EIE4 ($T=-2,299, p=0,024$).

Por lo tanto, en general, los sujetos cometen errores de interferencia-EIM con las EIE1, las EIE2 y las EIE4 (el nivel de aparición oscila entre un 2% y un 4%), pero no con las EIE3.

8.2.2.1.(c) Transferencia negativa general (T.N.G.)

La prueba de muestras relacionadas (prueba T) nos permite saber que existen diferencias bilaterales significativas entre...

- las EIE3 y las EIE4 ($T=-2,086, p=0,040$).

Así pues, en el caso de los 75 sujetos, se hallan pocas diferencias entre los diversos tipos de EIE, en lo que atañe a la T.N.G.; de ahí que haya sólo una diferencia de resultados que sea significativa entre las expresiones que obtuvieron el porcentaje de interferencia más alto (es decir, las EIE4, con un 8%) y las que obtuvieron el más bajo (o sea, las EIE3, con sólo un 3%).

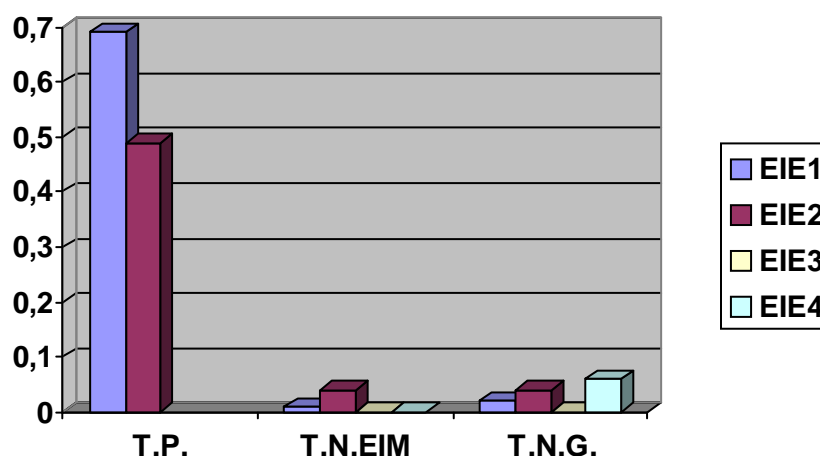
Sin embargo, observamos también que se da *una tendencia a la diferenciación* de resultados ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre las EIE2 y las EIE4, estas primeras teniendo el nivel de T.N.G. más bajo (equivalente a un 5%).

8.2.2.2. Análisis intragrupal

Se miden aquí los niveles de T.P., de T.N.EIM y de T.N.G. obtenidos para cada tipo de EIE y se comparan los resultados dentro de cada grupo. Así, se puede saber, para cada tarea realizada, qué tipo de expresiones activa más la transferencia positiva y/o la negativa. Nos basaremos, entonces, en los resultados que corresponden a cada grupo de sujetos (ver la tabla general nº4) y les aplicaremos una *prueba T*.

8.2.2.2.(a) Grupo 1 (tarea justificativa)

GRÁFICO 14: Nivel intragrupal (GRUPO 1) de T.P., T.N.EIM y T.N.G. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



- *Transferencia positiva (T.P.)*

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), obtenemos una diferencia bilateral significativa entre los dos tipos fraseológicos analizados ($T=3,000$, $p=0,006$).

Podemos concluir que, para el grupo 1,...

- se da un nivel de T.P. alto para ambas categorías de EIE similares [//];
- las EIE1 producen más casos de transferencia positiva (alcanza casi un 70%) que las EIE2 (no supera el 50 %).

- *Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)*

La prueba T indica que no se da ninguna diferencia bilateral significativa entre los tipos de EIE.

Los datos muestran, de hecho, que los sujetos del grupo 1 obtuvieron niveles de interferencia-EIM muy bajos (no superan el 4%) y muy igualados entre las cuatro categorías de expresiones. No obstante, observamos que la T.N.EIM sólo se produce con las similares (EIE1 y EIE2).

- *Transferencia negativa general (T.N.G.)*

Con la prueba T, vemos que no se da ninguna diferencia bilateral significativa entre los tipos fraseológicos.

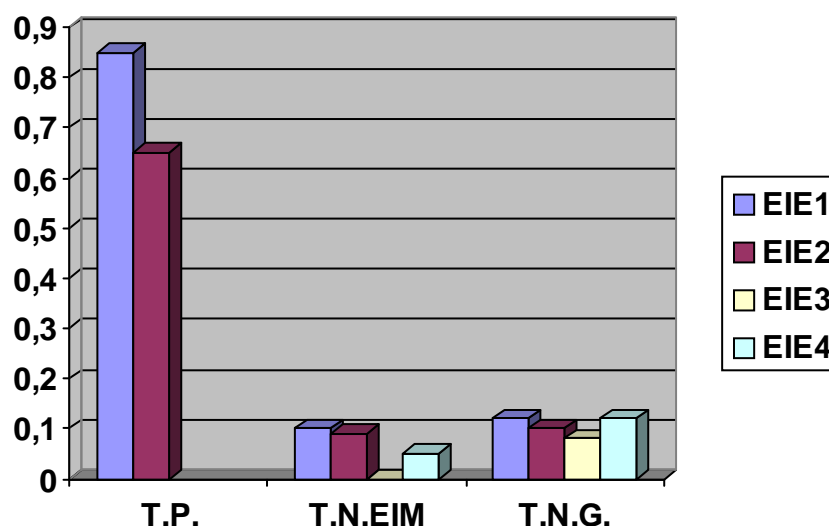
Los alumnos del primer grupo obtuvieron, entonces, niveles de interferencia general muy bajos (no superan el 6%) y muy semejantes entre las cuatro categorías de EIE.

Sin embargo, observamos que se presentan *tendencias a la diferenciación* entre el tipo de expresión que no condujo a ninguna interferencia general (EIE3) y los que más la provocaron (EIE4 y EIE2):

- Hay una *tendencia clara a la diferenciación* de resultados entre las EIE3 y las EIE4 ($0,05 \leq p < 0,06$): de hecho, la T.N.G. en el caso de estas últimas alcanza un nivel equivalente al 6%;
- Existe una *tendencia a la diferenciación* de resultados ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre las EIE3 y las EIE2 (cuyo nivel de T.N.G. corresponde a un 4%).

8.2.2.2.(b) Grupo 2 (tarea contrastiva)

GRÁFICO 15: Nivel intragrupal (GRUPO 2) de T.P., T.N.EIM y T.N.G. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



- *Transferencia positiva (T.P.)*

La prueba de muestras relacionadas (prueba T) indica que hay una diferencia bilateral significativa entre los dos tipos fraseológicos ($T=3,286, p=0,003$).

Podemos concluir que, para el grupo 2,...

- se da un nivel de T.P. muy alto con ambas categorías de EIE similares [//];
- las EIE1 producen más casos de T.P. (alcanza un 85%) que las EIE2 (con un 65%).

- *Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)*

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), se dan diferencias bilaterales significativas entre...

- las EIE1 y las EIE3 ($T=2,874, p=0,008$);
- las EIE2 y las EIE3 ($T=3,055, p=0,005$);

- las EIE3 y las EIE4 ($T=-2,138, p=0,043$).

Así pues, en el grupo 2, las EIE1, las EIE2 y las EIE4 sí provocan casos de interferencia-EIM (con niveles que oscilan entre un 5 y un 10%) y, por ello, se diferencian de las EIE3.

-Transferencia negativa general (T.N.G.)

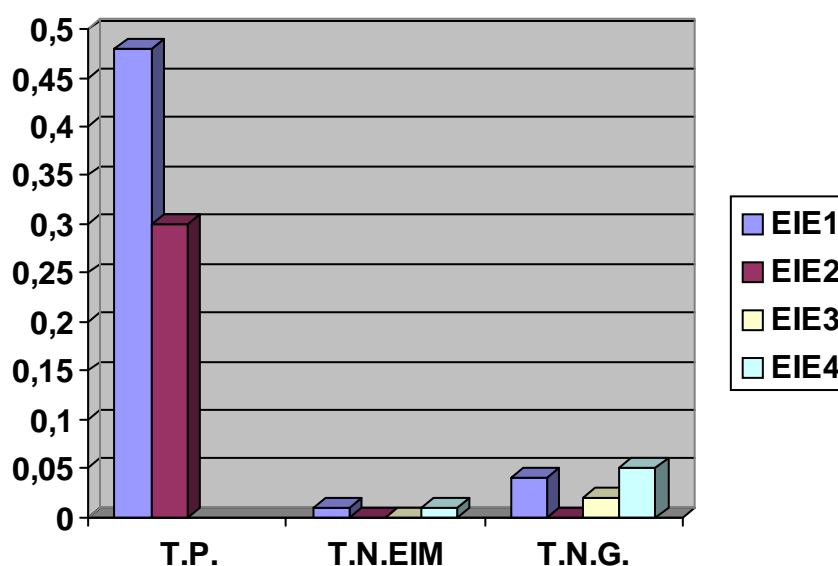
Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), no obtenemos ninguna diferencia bilateral significativa entre los cuatro tipos de EIE.

Podemos decir que, en el caso del grupo 2,...

- la T.N.G. se produce con todas las EIE;
- sus niveles de aparición (que se sitúan siempre entre un 8 y un 12%) se pueden considerar como equivalentes en las cuatro categorías fraseológicas.

8.2.2.2.(c) Grupo 3 (tarea contextual)

GRÁFICO 16: Nivel intragrupal (GRUPO 3) de T.P., T.N.EIM y T.N.G. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



- *Transferencia positiva (T.P.)*

La prueba T indica que no se dan diferencias bilaterales significativas entre los dos tipos de EIE.

En consecuencia, podemos concluir que, para el grupo 3,...

- se da un nivel de T.P. no tan alto con ambas categorías de EIE similares [//];
- las EIE1 producen tantos casos de T.P. como las EIE2.

Sin embargo, observamos que hay una *tendencia a la diferenciación* de resultados entre ambos tipos de expresiones ($0,06 \leq p \leq 0,1$), siendo las EIE1 las que consiguieron el porcentaje más alto de T.P. (un 48% contra sólo un 30% en el caso de las EIE2).

- *Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)*

Según la prueba de muestras relacionadas (prueba T), no obtenemos ninguna diferencia bilateral significativa entre los tipos de EIE.

Vemos que la T.N.EIM se produce realmente muy poco en este tercer grupo (con un porcentaje máximo del 1%) y, por tanto, sus niveles de aparición se pueden considerar como equivalentes entre las cuatro categorías de EIE;

No obstante, observamos que esta interferencia sólo tiene lugar con las expresiones que presentan una cierta transparencia semántica en su imagen [ST] (o sea, las EIE1 y las EIE4).

- *Transferencia negativa general (T.N.G.)*

La prueba de muestras relacionadas (prueba T) indica que sólo se dan diferencias bilaterales significativas entre...

- las EIE2 y las EIE4 ($T=-2,138$, $p=0,043$).

Por lo tanto, en el caso del tercer grupo, las EIE4 provocan un nivel de T.N.G. más alto (equivalente a un 5% de estas expresiones) que las EIE2, expresiones para las cuales no se produce ninguna interferencia.

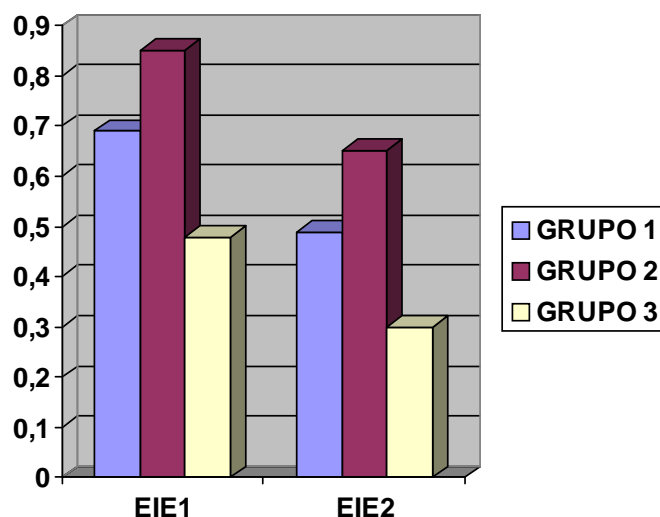
También vemos que, aunque no se encuentran diferencias significativas con estas expresiones, las EIE1 y las EIE3 también ocasionan casos de interferencia general (su porcentaje de aparición oscila entre un 2 % y un 4%).

8.2.2.3. Análisis intergrupar

Se comparan aquí los resultados interlingüísticos de los tres grupos para cada uno de los cuatro tipos de EIE. Así, se puede saber cuál de las tres tareas es la que provoca más casos de transferencia positiva y/o negativa con cada categoría de expresión.

8.2.2.3.(a) Transferencia positiva (T.P.)

GRÁFICO 17: Nivel intergrupar de T.P. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



El test ANOVA muestra que existen diferencias significativas entre los grupos en lo que se refiere a estos dos tipos de expresiones (EIE1: $F=9,772$, $p=0,000$; EIE2: $F=11,883$, $p=0,000$). Aplicando el test POST HOC (Tukey), vemos que estas diferencias son significativas entre...

- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,037$; GRUPO 2: $p=0,000$) en el caso de las EIE1;
- el grupo 3 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,028$; GRUPO 2: $p=0,000$) en el caso de las EIE2.

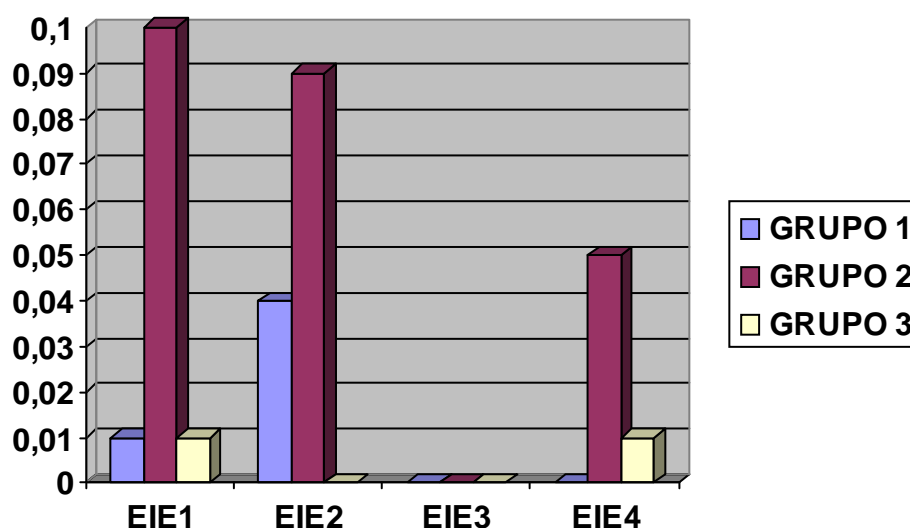
Podemos concluir que...

- con las EIE1, los sujetos de la tarea contextual producen menos casos de T.P. (menos del 50% de estas EIE) que los de las otras dos tareas (con porcentajes que se sitúan entre un 70 y un 85%);
- con las EIE2, los alumnos del grupo 3 obtienen también un nivel de T.P. inferior al de los otros sujetos (equivale a un 30%, mientras que oscila entre un 50 y un 65% en los dos primeros grupos).

También constatamos que, para las EIE2, hay una *tendencia a la diferenciación* ($0,06 \leq p \leq 0,1$) entre los resultados del grupo 1 y los del grupo 2, presentando este último el nivel de T.P. más elevado.

8.2.2.3.(b) Transferencia negativa por influencia de las EIM (T.N.EIM)

GRÁFICO 18: Nivel intergrupar de T.N.EIM por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



El test ANOVA indica que se dan diferencias significativas entre los grupos para las EIE1 ($F=5,026$, $p=0,009$) y las EIE2 ($F=4,625$, $p=0,013$). Si aplicamos el test POST HOC (Tukey), nos damos cuenta de que las diferencias son únicamente significativas entre...

- el grupo 2 y los otros dos grupos (GRUPO 1: $p=0,021$; GRUPO 3: $p=0,021$) en el caso de EIE1;
- el grupo 2 y el grupo 3 ($p=0,009$) en el caso de EIE2.

Por tanto, vemos que...

- para las EIE1, los alumnos del grupo 2 cometen más errores de interferencia desde la EIM (con un porcentaje del 10%) que los de los otros dos grupos (donde este porcentaje equivale sólo al 1%);
- para las EIE2, los alumnos del grupo 2 cometen más errores de interferencia desde la EIM (con un porcentaje del 9%) que los del grupo 3 (donde no se dan casos de T.N.EIM).

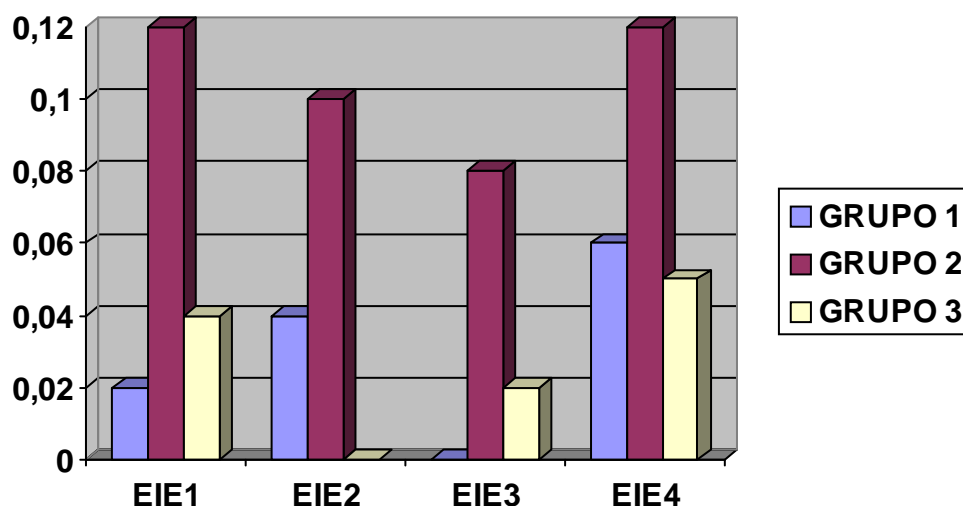
Además, hace falta precisar que también hay una ausencia de T.N.EIM para...

- las EIE3 en el caso de los tres grupos;
- las EIE4 en el caso del grupo 1.

Finalmente, observamos que, en el caso de las EIE4, hay una *tendencia más o menos clara* ($p=0,061$) a la diferenciación de resultados entre el grupo 1 y el 2 (este segundo obteniendo un 5% de T.N.EIM con estas expresiones).

8.2.2.3.(c) Transferencia negativa general (T.N.G.)

GRÁFICO 19: Nivel intergrupar de T.N.G. por tipo de EIE (proporciones basadas en la TABLA GENERAL 4)



El test ANOVA muestra que hay diferencias significativas entre los grupos para las EIE2 ($F=5,822$, $p=0,005$) y las EIE3 ($F=3,200$, $p=0,047$); el test POST HOC (Tukey) permite precisar que las diferencias son sólo significativas entre...

- el grupo 2 y el grupo 3 (GRUPO 3: $p=0,003$) en el caso de EIE2;
- el grupo 1 y el grupo 2 ($p=0,040$) en el caso de EIE3.

Podemos concluir que...

- con las EIE2, los alumnos de la tarea contrastiva cometen sobre todo más errores de interferencia general (con un 10% de casos) que los de la tarea contextual (que no suelen presentar ninguno);
- con las EIE3, el grupo 2 consigue un nivel de T.N.G. mayor (equivalente a un 8%) que el grupo 1 (donde no se produce interferencia).

Además, observamos que el grupo 1 y el grupo 2 muestran una *tendencia a la diferenciación* de resultados ($0,06 \leq p \leq 0,1$) en el caso de las EIE1 y de las EIE2. De hecho, en ambos tipos de expresiones, el grupo 2 es el que obtiene el mayor nivel de T.N.G. (que equivale al 10% o lo supera).

8.2.2.4. Síntesis sobre los niveles de T.P., T.N.EIM y T.N.G. obtenidos para cada tipo de EIE

Presentamos aquí un resumen esquemático de la comparación de resultados de tipo supragrupal, intragrupal e intergrupar. Utilizaremos el mismo sistema de símbolos (véase su detalle en el apartado 8.1.1.6.) que en las síntesis anteriores.

8.2.2.4.(a) Análisis supragrupal

La síntesis que ofrecemos abajo muestra la diferencia o equivalencia de resultados que, para la totalidad de la muestra (o sea, los 75 sujetos), se produce *entre los tipos de EIE^a* en lo que se refiere a cada categoría de transferencia.

	T.P.	T.N.EIM	T.N.G.
Los tres grupos	$1 > 2$	$1 \cong 2 \cong 4 > 3$	$4 > 3$ $1 \cong 2 \cong 4$ (t.: $4 \geq 2$) $1 \cong 2 \cong 3$

a 1 = EIE1 [// ST]; 2 = EIE2 [// O]; 3 = EIE3 [# O]; 4 = EIE4 [# ST]

8.2.2.4.(b) Análisis intragrupal

Mostramos aquí la diferencia o equivalencia de resultados que, dentro de un mismo grupo, se da *entre los tipos de EIE* en cuanto a cada categoría de transferencia.

	T.P.	T.N.EIM	T.N.G.
Grupo 1	$1 > 2$	$1 \cong 2 \cong 3 = 4$	$1 \cong 2 \cong 4 \cong 3$ (t.c.: $4 \geq 3$) (t.: $2 \geq 3$)
Grupo 2	$1 > 2$	$1 \cong 2 \cong 4 > 3$	$1 \cong 4 \cong 2 \cong 3$

Grupo 3	$1 \cong 2$ (t.: $1 \geq 2$)	$1 \cong 4 \cong 2 = 3$	$4 > 2$ $1 \cong 2 \cong 3$ $4 \cong 3 \cong 1$
----------------	-------------------------------	-------------------------	---

a 1 = EIE1 [// ST]; 2 = EIE2 [// O]; 3 = EIE3 [# O]; 4 = EIE4 [# ST]

8.2.2.4.(c) Análisis intergrupar

La síntesis indica la diferencia o equivalencia de resultados *entre los 3 grupos*^a para cada categoría de transferencia en el caso de cada tipo de EIE.

	T.P.	T.N.EIM	T.N.G.
EIE1 [// ST]	$1 \cong 2 > 3$	$2 > 1 \cong 3$	$1 \cong 2 \cong 3$ (t.: $2 \geq 1$)
EIE2 [// O]	$1 \cong 2 > 3$ (t.: $2 \geq 1$)	$2 > 3$ $1 \cong 2$ $1 \cong 3$	$2 > 3$ $1 \cong 2$ (t.: $2 \geq 1$) $1 \cong 3$
EIE3 [# O]	/	$1 \cong 2 \cong 3$	$2 > 1$ $1 \cong 3$ $2 \cong 3$
EIE4 [# ST]	/	$1 \cong 2 \cong 3$ (t.c.: $2 \geq 1$)	$1 \cong 2 \cong 3$

a 1 = grupo 1 (tarea experimental justificativa); 2 = grupo 2 (tarea experimental contrastiva); 3 = grupo 3 (tarea control contextual)

9. DISCUSIÓN

En este apartado retomaremos nuestros objetivos y las preguntas de investigación correspondientes, con el propósito de aportar posibles respuestas a partir de los datos conseguidos y presentados en el apartado anterior. De este modo, tendremos la oportunidad de confirmar o no las predicciones que habíamos podido hacer a partir de la revisión de otros estudios empíricos relacionados con los temas de investigación tratados.

9.1. EN RELACIÓN CON EL CONJUNTO DE EIE

Recordemos que el primer objetivo principal (*objetivo general 1*) de nuestro trabajo experimental está enfocado en el impacto que la realización de cada tarea de aprendizaje puede tener en el proceso de retención y recuperación del conjunto de EIE tratadas; este objetivo, junto con los objetivos específicos que lo fundamentan, implica que nos interese tanto por los diversos aspectos de la memorización fraseológica como por los fenómenos de transferencia (positiva y negativa) desde la LM.

9.1.1. ASPECTOS DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA

9.1.1.1. Comentarios generales

Uno de nuestros primeros objetivos (*objetivo específico 1.1.*) consiste en conocer y contrastar el nivel de retención obtenido por los sujetos tras la realización de cada tarea, teniendo en cuenta los diferentes aspectos fraseológicos que este tipo de memorización puede abarcar. Por tanto, este objetivo corresponde a nuestra primera pregunta de investigación, para la cual formulamos la predicción siguiente:

Pregunta

A. ¿Cuál de las tareas realizadas garantizará mejores resultados en la recuperación de las EIE desde un punto de vista icónico, icónico-formal, semántico, metafórico y metafórico-formal?

Predicción 1:

En general, las tareas que hacen referencia a la IL permitirán una mayor memorización de las EIE (en los diversos aspectos que las componen: imagen, sintagma formal en la LE y SF) que la tarea que no implica esta referencia.

En primer lugar referente a la *memorización fraseológica de tipo general* (o sea, la que abarca la retención parcial y la completa), vemos que los resultados obtenidos para cada uno de los aspectos estudiados (R.I.G., R.I-F.G., R.S., R.M.G., R.M-F.G.) muestran claramente que la realización de una tarea alrededor de la IL, ya sea en los límites de la LE o en relación con la LM, proporciona niveles de retención más altos que la realización de una tarea de tipo contextual.

Además, el análisis de los resultados revela que no hay diferencias significativas entre los resultados de los dos primeros grupos, lo cual significa que se dan niveles de memorización equivalentes entre los sujetos que realizaron la tarea justificativa y los que hicieron la tarea contrastiva. De hecho, se puede observar (véase nuestra TABLA GENERAL 1) que el porcentaje de EIE para las cuales tuvo lugar una cierta retención (ya sea parcial o completa) es similar y bastante elevado en el caso de los sujetos de los dos primeros grupos. Más precisamente, respecto a la imagen fraseológica, el nivel de retención general (R.I.G.) en los dos grupos experimentales se sitúa entre un 50 y un 60%, mientras que no supera el 30% en el caso del grupo control. Si miramos la cantidad de imágenes recordadas correctamente en la LE (R.I-F.G.), vemos que este porcentaje se mantiene alrededor de un 30% en los dos primeros grupos, mientras que no alcanza el 20% en el tercer grupo. Ahora, si consideramos la cantidad de imágenes recordadas junto con su SF (R.M.G.), vemos que los resultados superan el 40% en los grupos experimentales, pero no pasan del 25% en el caso del grupo control. Cuando se trata de este mismo tipo de retención, pero correctamente realizado en la LE (R.M-F.G.), estos porcentajes giran alrededor de un 25% en los dos primeros grupos, mientras que los resultados vinculados a la tarea contextual no alcanzan el 15%. Finalmente, en cuanto a la memorización exclusivamente semántica (R.S.), podemos observar también la eficacia de las tareas experimentales puesto que el nivel de retención se sitúa entre un 45 y un

55%; en cambio, sólo se encuentra alrededor de un 30% en el caso de los sujetos de la tarea control.

En segundo lugar, si consideramos la retención de la imagen y/o forma fraseológica no desde un punto de vista general, sino diferenciando la memorización que se realizó de modo completo (dos componentes correctos producidos) de la que se hizo de manera parcial (una palabra correcta proporcionada), observamos que sí, esta vez, se pueden dar diferencias significativas entre los dos grupos experimentales. Así pues, el análisis de los resultados revela que, por lo general, cuando se trata de reproducir la EIE entera (*retención completa*), los sujetos de estos dos grupos obtienen niveles de retención no sólo equivalentes, sino también que tienden a ser más altos que los del grupo control (sobre todo en el caso de la retención icónica, icónico-formal y metafórica¹³⁶). Sin embargo, al mirar la cantidad de estructuras fraseológicas memorizadas sólo de modo parcial (*retención parcial*), nos damos cuenta del cambio de tendencia que se da entre los resultados de los tres grupos: esta vez, la equivalencia en el nivel de retención se produce siempre entre el grupo 1 y el grupo 3, que logran resultados significativamente (o que tienden a serlo) más bajos que el grupo 2 (una vez más, sobre todo en el caso de la retención icónica, icónico-formal y metafórica¹³⁷). Aunque se debe precisar que, en general y para los tres grupos, la memorización de tipo parcial se produce mucho menos que la de tipo completo: esta primera no se produce en más del 6% de las EIE en el caso de los grupos 1 y 3, y no supera el 15% en el caso del grupo 2 (véase en particular los resultados de R.I.P. y de R.M.P.¹³⁸); en cambio, la segunda (refiérase sobre todo a los datos obtenidos para la R.I.C. y la R.M.C.¹³⁹) suele corresponder a un 30 y un 45% de las EIE en el caso de los dos primeros grupos y gira alrededor de un 20% en el caso del tercer grupo.

¹³⁶ De hecho, en el caso de la retención metafórico-formal completa (R.M-F.C.), no se obtuvo ni una diferencia significativa ni una tendencia a la diferenciación de resultados entre el grupo 2 y el grupo 3, aunque sí entre este último y el grupo 1.

¹³⁷ En la retención metafórico-formal parcial (R.M-F.P.), se da más una equivalencia de retención entre los tres grupos, aunque con una tendencia del grupo 2 a tener un nivel de retención más alto que el grupo 3.

¹³⁸ En efecto, los porcentajes de la retención icónico-formal (R.I-F.) siempre serán iguales o inferiores a los de la retención icónica (R.I.) ya que este segundo tipo de memorización abarca el primero. Lo mismo ocurre con la retención metafórico-formal (R.M-F.) y la retención metafórica (R.M.).

¹³⁹ Ídem.

En todo caso, la tarea contrastiva lleva a los alumnos a memorizar tantas expresiones completas como la tarea justificativa, pero suele incitarlos a proporcionar también más estructuras fraseológicas parcialmente correctas. Este fenómeno podría ser debido al hecho de que estos sujetos se apoyaron más en las EIM para compensar una deficiencia memorística; de ahí que, para las expresiones de tipo similar [//] al menos, puedan acertar de manera parcial en su respuesta gracias a la recuperación del componente fraseológico común a las dos lenguas. Esta suposición explicaría también la tendencia de estos alumnos a contestar más en la LM, en particular cuando demuestran una retención parcial: de hecho, podemos observar que los sujetos del grupo 1 utilizan más la LE que la LM (de cuatro a cinco veces más¹⁴⁰) en el caso de la R.I.P. y de la R.M.P.; en cambio, los sujetos del grupo 2 tienen un porcentaje de respuestas parciales en la LM igual (en el caso de la R.M.P.) o sólo ligeramente inferior (en el caso de la R.I.P.) al porcentaje de respuestas parciales expresadas en la LE.

9.1.1.2. Conclusión

Acerca de la **capacidad de memorización general (a nivel icónico, icónico-formal, semántico, metafórico y metafórico-formal)**, hemos visto que los alumnos de las dos tareas experimentales obtienen siempre resultados que son equivalentes y que, además, son mejores que los que corresponden a la tarea control. Si esta tendencia se observa igualmente para la retención que concierne a la estructura completa de la EIE, no aparece cuando la memorización sólo se produce de modo parcial. En efecto, en este último caso, existen diferencias entre los dos grupos experimentales puesto que **los sujetos del grupo 2 suelen producir más estructuras fraseológicas parcialmente correctas que los del grupo 1**. Además, hemos comentado que estas respuestas parciales suelen ser formuladas con menos frecuencia en la LM en el caso del grupo 1 que en el caso del grupo 2.

Ahora bien, vemos que **los datos confirman NUESTRA PRIMERA PREDICCIÓN** y también corroboran tanto las conclusiones de Kövecses y Szabó (1996) como las de Boers (2000 y 2001) y las de Boers y colaboradores (Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007). Recordemos que estos estudios pusieron de relieve la eficacia de

¹⁴⁰ Véase el nivel alcanzado de R.I-F.P. y R.M-F.P. en este grupo: cubre respectivamente el 4 y el 5% del total de EIE, mientras que las respuestas parciales formuladas sólo en la LM se producen sólo en el 1% de las expresiones.

las tareas pedagógicas que utilizan la referencia a la iconicidad fraseológica para fomentar en la mente del alumno extranjero no sólo una conexión memorística entre lo verbal y lo visual (*dual coding theory*), sino también el establecimiento de una asociación *motivada* entre la estructura fraseológica y su dimensión semántica (concepto de *motivación fraseológica*).

Más específicamente, nuestros resultados reafirman sobre todo las conclusiones a las que Boers (2001) llegó tras un experimento llevado a cabo alrededor de dos actividades más o menos similares a nuestra primera y tercera tarea: los alumnos, tras explicar el SF (mediante la consulta de un diccionario) de cada una de las diez EIE presentadas, debían realizar un ejercicio o bien de enfoque justificativo (dar una explicación sobre el origen de las expresiones) o bien de enfoque contextual. Los resultados obtenidos, mediante un test de retención formal y otro de retención semántica, demuestran igualmente la gran diferencia de eficacia memorística entre estos dos tipos de tareas¹⁴¹. Aunque son numerosas las diferencias que separan este estudio del nuestro (nivel de los alumnos, cantidad y tipos de EIE, características de la tarea de partida, tiempo transcurrido entre tarea y prueba de retención, formato del test de memorización, etc.), podemos al menos comprobar la misma tendencia de resultados: **los sujetos obtienen niveles de memorización más altos (en lo que atañe tanto a los componentes fraseológicos como al SF) tras una tarea que involucra la referencia a la dimensión icónica de las expresiones, que tras una tarea que no se basa en ella.**

9.1.2. INFLUENCIA DE LA LM

9.1.2.1. Comentarios generales

Otro objetivo que nos hemos planteado (*objetivo específico 1.2.*) al principio de este trabajo experimental consiste en estudiar los fenómenos de transferencia positiva y negativa que podrían producirse en el momento de la recuperación de la estructura fraseológica. De este modo, podríamos ver si la realización de cada una de las tres tareas influye en estas

¹⁴¹ En el primer test (realizado una semana después de la tarea de aprendizaje), Boers obtuvo niveles de retención formal que alcanzaron un 30% para el grupo de la tarea icónica y sólo un 9% para el grupo de la tarea contextual; en el segundo test (realizado un mes después del primero), los resultados de memorización semántica se situaban alrededor de un 70% para el primer grupo y sólo alrededor de un 35% para el segundo.

operaciones de tipo interlingüístico. Así pues, este objetivo corresponde a las preguntas de investigación y predicciones siguientes:

Preguntas

- B. *¿Si se produce la transferencia positiva, cuál de las tareas provocará más casos de este fenómeno?*
- C. *¿Si se produce la interferencia, cuál de las tareas provocará más casos de este fenómeno?*

Predicción 2

En todos los grupos, se producirán casos de influencia (positiva y/o negativa) de la LM.

Predicción 3

- *Las tareas que más casos de transferencia positiva provocarán serán las de enfoque icónico y, entre ellas, la contrastiva será la que obtendrá el mayor nivel;*
- *La tarea contrastiva será la que menos casos de interferencia provocará (sobre todo en lo que se refiere a la interferencia causada por las EIM).*

Por una parte, el análisis general de los resultados muestra claramente que se produjeron en los tres grupos casos de *influencia positiva y negativa de la LM*. Sin embargo, observamos que el fenómeno de la transferencia positiva y el de la interferencia no tienen el mismo nivel de impacto en la recuperación de la estructura fraseológica: el segundo atañe a un porcentaje de EIE muy poco elevado (entre un 3 y un 10% del corpus de expresiones) en comparación con el primero (entre un 19 y un 37% de las EIE). Esta situación podría parecer a primera vista extraña dado que la T.P. sólo se puede producir en las expresiones de tipo similar (o sea, las seis primeras), mientras que la T.N.G. puede ocurrir en estas expresiones, pero también en las de tipo diferente (o sea, se podría dar en la totalidad de las expresiones del corpus). No obstante, hay una explicación sencilla a este fenómeno. Por un lado, los alumnos producen las EIE similares (las únicas que permiten la T.P.) con un porcentaje muy alto de respuestas correctas acerca del elemento común que estas expresiones comparten con su EIM respectiva. En este caso entonces, la facilidad de recuperación de este componente fraseológico proviene, probablemente, en gran parte del reconocimiento de la igualdad que comparte con la EIM, lo

cual estimula la operación de T.P. Por otro lado, en cambio, la dificultad memorística que suponen los elementos que no son semejantes en las dos lenguas se puede manifestar de diferentes formas: el sujeto o bien no contesta nada¹⁴², lo que le permite evitar la comisión de errores (*evitación del error*), o bien proporciona un componente erróneo que puede provenir o no de una influencia de la LM. Por tanto, los casos de *comisión de errores por interferencia* no son tan sistemáticos ya que la dificultad planteada por la tarea de recuperación no conduce sólo a ellos. Eso podría explicar por qué, en cada grupo, los porcentajes que corresponden a la T.P. son mucho más altos que los que corresponden a la interferencia.

Por otra parte, los datos obtenidos nos dan una información valiosa sobre la influencia que cada tarea puede tener en la activación de las operaciones interlingüísticas. Primero, sobre los fenómenos de *transferencia positiva*, vemos que son significativamente más numerosos en el caso de los dos grupos experimentales (entre un 29 y un 37% de las EIE) que en el caso del grupo control (un 19% de las expresiones). Estos resultados revelan, entonces, que las tareas que implican una referencia a la imagen fraseológica podrían favorecer aún más el reconocimiento de las similitudes icónicas que se dan entre las dos lenguas; de ahí que se produzca en los dos grupos experimentales un mayor nivel de memorización y recuperación del componente fraseológico común a la EIE y a su EIM. Ahora bien, debemos precisar que se dieron igualmente diferencias significativas entre los dos grupos experimentales, el grupo 2 obteniendo un nivel de T.P. más alto que el grupo 1.

Segundo, en cuanto a los *casos de interferencia*, los resultados revelan que suelen ser mucho más frecuentes tras la realización de la tarea contrastiva. En efecto el nivel de T.N.G. del segundo grupo corresponde a un 10% de las EIE, mientras que el nivel alcanzado por los otros dos grupos es significativamente más bajo y sólo equivale al 3% de las expresiones. El hecho de obtener resultados de T.N.G. casi iguales para el grupo 1 y para el grupo 3 nos lleva a pensar que estamos ante un nivel de interferencia general que estos alumnos suelen alcanzar habitualmente en el momento de la recuperación de la estructura fraseológica. En cambio, el resultado del segundo grupo nos indica más bien que la tarea contrastiva ha tenido un efecto en el incremento de casos de interferencia. Además, el análisis más preciso de los datos nos

¹⁴² A título indicativo, véase en nuestra primera tabla general los porcentajes de EIE para las cuales los sujetos no proporcionaron ningún componente (V.I.): se sitúan entre un 35 y un 69% del total de las EIE.

permite saber que los errores de interferencia que se producen por influencia exclusiva de las EIM (T.N.EIM) también son significativamente más numerosos en el caso de la tarea contrastiva (más del 5% de las EIE) que en el caso de las otras tareas donde casi no aparecen (con un porcentaje equivalente o inferior al 1%); de ahí que el grupo 2 sea también el único donde esta influencia negativa de las EIM cubre más de la mitad del total de casos de interferencia general (T.N.G.).

Ahora bien, es importante precisar que la activación de la interferencia suele indicar una dificultad a la hora de recuperar la verdadera imagen de la EIE. Efectivamente, la falta de una buena memorización de la expresión puede llevar al alumno a utilizar (conscientemente o no) la estrategia de referencia a la LM para intentar recuperar algún elemento fraseológico. Asimismo, los sujetos del grupo 2, al haber realizado una actividad que fomentó en su mente la referencia a las EIM, tienden a apoyarse bastante en estas expresiones a la hora de paliar su deficiencia memorística. Esta tendencia no significa que los alumnos de la tarea contrastiva tengan más dificultades de memorización que los de las otras dos tareas (tal como los resultados relativos a la retención fraseológica demuestran); indica más bien que intentan referirse más a lo que conocen en la LM a la hora de proporcionar un elemento fraseológico que les plantea dificultades de recuperación, lo cual implica también que suelen omitir menos respuestas. De hecho, si el grupo 2 es el que comete más errores de interferencia, también es el que se arriesga más a contestar algo a pesar de la dificultad y/o deficiencia en la memorización. Por esta razón, este grupo obtiene porcentajes relativos a la producción de “imágenes incorrectas” (I.Inc.) y de “imágenes correctas parcialmente” (R.I.P.) que son (o tienden a serlo) más altos que los de los otros dos grupos, y, correlativamente, consigue un porcentaje bastante bajo de respuestas estructurales dejadas en blanco (el “vacío icónico” [V.I.] alcanza sólo un 35% en este grupo, mientras que supera el 45% en el caso del grupo 1 y, sobre todo, alcanza casi un 70% en el caso del grupo 3). Así pues, debemos tener presente que un bajo nivel de interferencia no indica necesariamente una mayor facilidad memorística. Por ejemplo, en el caso de los sujetos del grupo 3, su gran falta de producción (V.I.), aunque les haya permitido evitar la *comisión de errores lingüísticos e interlingüísticos* (evitación del error por omisión de respuestas), refleja ante todo su dificultad y bloqueo frente a la tarea de recuperación de la estructura fraseológica.

Además, si la dificultad de recuperación de los componentes fraseológicos que son diferentes en la LM ha llevado a los alumnos de la tarea contrastiva a cometer bastantes errores interlingüísticos, esta tendencia también podría haber sido fomentada por el formato de nuestro test de memorización. Recordemos que se presenta la estructura fraseológica de cada EIE en francés y en catalán (traducción puramente literal), con cuatro espacios dejados en blanco y que corresponden a los dos componentes principales que el alumno debe recuperar en la LE y en la LM. Este sistema puede haber incitado aún más a los alumnos del grupo 2 a querer dar alguna respuesta a pesar de su deficiencia memorística, al brindarles la posibilidad de proporcionar los elementos fraseológicos en su LM. De ahí su tendencia, sobre todo cuando las dos expresiones comparten el mismo verbo inicial (por ejemplo, *enlever une épine du pied / treure un pes de sobre*), a dar en catalán un componente proveniente de la EIM. Efectivamente, hemos observado que la mayoría de estos errores de interferencia se han formulado única y exclusivamente en la estructura prevista en el test para la traducción literal.

9.1.2.2. Conclusión

De lo comentado anteriormente, podemos afirmar que, en el caso de nuestro estudio, **las tareas de enfoque icónico sí son las que mostraron más posibles casos de T.P., al favorecer la recuperación de los componentes comunes a la LE y a la LM.** Además, hemos observado que **la tarea contrastiva es la que ha reforzado de manera general la activación de la operación que consiste en transferir conocimientos desde la LM.** En particular, se ha fomentado en este grupo la transferencia desde las expresiones que, para estos sujetos, fueron objeto de una comparación con las EIE (o sea, las EIM); de ahí que **los alumnos de este grupo sean los que hayan logrado beneficiarse más de los casos en que la iconicidad de las dos expresiones coinciden (T.P.), pero también sean los que muestren más índices de equivocación de origen interlingüístico para los casos en que las dos imágenes fraseológicas se diferencian (T.N.G./T.N.EIM).**

Por tanto, los resultados...

- **CONFIRMAN NUESTRA SEGUNDA PREDICCIÓN:** por un lado, indican que nuestros sujetos se refieren a su LM a la hora de recuperar y producir las expresiones en la LE. Este hecho coincide con los estudiosos que insisten en la

influencia que la LM ejerce en la mente de los alumnos de nivel básico (Kellerman, 1978; Paribakht, 1985; Irujo, 1986b y 1993), sobre todo cuando, además, existe una cierta cercanía entre la LE y la LM (tal como es el caso en nuestro trabajo). **Por otro lado, demuestran que esta influencia de la LM puede tener consecuencias positivas, pero también negativas para la producción cuando se trabaja con EIE que no son idénticas [=] en las dos lenguas (Irujo, 1986b y 1993);**

- ***CORROBORAN LA PRIMERA PARTE DE NUESTRA TERCERA PREDICCIÓN:*** por una parte, confirman el hecho de que las tareas de enfoque icónico estimulan efectivamente más la activación de la T.P. que la tarea contextual; por otra parte, demuestran que la tarea contrastiva es la que más fomenta esta operación interlingüística; respaldan entonces también la posición de los numerosos autores que defienden que la comparación icónica con la EIM es beneficiosa para el aprendizaje fraseológico, al estimular especialmente en el alumno la estrategia de transferencia positiva (Irujo, 1986a/b; Lennon, 1998; Low, 1988; etc.);
- ***CONTRADICEN LA SEGUNDA PARTE DE NUESTRA TERCERA PREDICCIÓN:*** de hecho, indican que la tarea de comparación EIE-EIM no reduce la interferencia, sino que la favorece; por tanto, apoyarían la perspectiva que parte de la base de que una actividad que implica la LM incrementaría la confianza del alumno en la estrategia de referencia a esta lengua, lo cual incitaría a la comisión de errores interlingüísticos (Dulay, Burt y Krashen, 1982), y se opondrían a la perspectiva de un trabajo contrastivo que contribuye a prevenir los errores de interferencia (en particular desde las EIM) al permitir que los alumnos sean más conscientes de las diferencias que se dan entre la LM y la LE (posición defendida por Hurtado, 1988; Duff, 1989; Irujo, 1986a/b; Lennon, 1998; Low, 1988; etc.).

9.2. EN RELACIÓN CON CADA TIPO DE EIE

El segundo objetivo principal (*objetivo general 2*) del presente estudio consiste en estudiar la influencia que dos factores pueden tener en la operación de retención y recuperación de las EIE: se trata, por un lado, del grado de conexión icónica que se da entre la EIE y su equivalente fraseológico en la LM (factor CLM); por otro, del grado de transparencia semántica que ofrece la imagen extranjera (factor TS). Recordemos que, para investigar sobre este tema, hemos trabajado con cuatro tipos de expresiones que se caracterizan por presentar una combinación específica de estos dos factores.

Para cada categoría fraseológica, se puede, entonces, averiguar los niveles de memorización alcanzados (*objetivo específico 2.1.*) y estudiar los casos de transferencia e interferencia (*objetivo específico 2.2.*). Asimismo, podemos sacar conclusiones sobre los efectos que los dos factores citados pueden tener en la retención fraseológica y en los fenómenos de influencia interlingüística.

9.2.1. ASPECTOS DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA

Empezaremos analizando e interpretando los resultados que son de tipo supragrupal. Tendremos así la posibilidad de observar las tendencias que se dan con los cuatro tipos de EIE en el conjunto de la muestra y de contestar la cuarta pregunta de investigación:

D. Considerando los resultados de los tres grupos de sujetos juntos, ¿qué tipo de EIE provoca mejores niveles de memorización fraseológica?

Luego, nos centraremos en el análisis realizado a nivel intragupal, lo que nos permitirá comentar los resultados memorísticos que cada grupo presenta para las diversas categorías de EIE. De este modo, intentaremos aportar respuestas a la décima pregunta de investigación:

J. Para cada tarea, ¿qué tipo de EIE garantiza mejores niveles de memorización fraseológica?

Finalmente, acabaremos con los datos relativos a la perspectiva intergrupar y que corresponden a los resultados memorísticos obtenidos por cada grupo en el caso de cada tipo de EIE, con el propósito de responder a nuestra séptima pregunta:

G. *¿Cuál de las tareas realizadas es la más eficaz con cada tipo de EIE referente a la memorización fraseológica?*

Recordemos ahora que, para las dos primeras preguntas citadas (la D. y la J.), hemos predicho lo siguiente:

Predicción 4:

En el conjunto de la muestra (nivel supragrupar) y en cada grupo (nivel intragrupar), las EIE que más fácilmente se podrán recuperar serán las que presentan un cierto grado de similitud [//] interlingüística (EIE1 y EIE2) y, al contrario, las más difíciles, serán las que son diferentes [#] a las EIM (EIE3 y EIE4).

Ahora, entre los dos tipos de EIE similares [//] y entre los dos tipos de EIE diferentes [#], las que ofrecen un cierto grado de transparencia [ST] (EIE1 y EIE4) serán las más fáciles de recordar.

Mientras que, a la pregunta G., corresponden estas tres predicciones:

Predicción 5:

Las tareas experimentales darán mejores resultados de retención que la tarea control con cada tipo de EIE, aunque esta diferencia con la tarea contextual será probablemente más marcada en el caso de las expresiones que combinan la similitud interlingüística [//] con la transparencia [ST].

Predicción 6:

La tarea contrastiva, en comparación con la tarea justificativa, será...

- *más eficaz con las EIE similares [//];*
- *menos eficaz en el caso de las EIE diferentes [#].*

Predicción 7:

La tarea justificativa, en comparación con la contrastiva, será sobre todo más exitosa con las EIE diferentes [#] que ofrecen un cierto grado de opacidad [O].

9.2.1.1. Análisis supragrupal

En primer lugar, nos interesaremos por los datos relativos a los niveles de retención general (R.M.G.) y cualitativa (R.M-F.C.) que, para cada categoría de EIE, el conjunto de la muestra ha alcanzado. De este modo, podremos comentar e interpretar las diferencias y equivalencias de resultados que se han producido entre los cuatro tipos de expresiones y así examinar la influencia que la categoría de EIE tratada puede haber tenido en la retención fraseológica obtenida por todos los sujetos del experimento.

9.2.1.1.(a) Comentarios generales

Los resultados de tipo supragrupal indican claramente que el conjunto de la muestra (es decir, los 75 alumnos)...

- memoriza más fácilmente las EIE1 y las EIE2 (o sea, las expresiones de tipo similar [//]) que las EIE3 y las EIE4 (o sea, las de tipo diferente [#]);
- recuerda mejor las EIE similares con un cierto grado de transparencia (o sea, las EIE1) que las similares que son más bien opacas (EIE2);
- memoriza mejor, sobre todo en lo que atañe a la retención metafórica cualitativa (R.M-F.C.)¹⁴³, las EIE diferentes que son semitransparentes (EIE4) que las que son opacas (EIE3).

Como se puede ver en los resultados, el nivel de *retención metafórica de tipo general* es bastante elevado para las expresiones de tipo similar [//]: la R.M.G. se produce en más de un

¹⁴³ De hecho, para la retención metafórica general en la LM o en la LE (R.M.G.), las EIE3 y las EIE4 suelen provocar niveles de retención más equivalentes (sólo *tienden a diferenciarse*).

60% de las EIE1 y en más de un 40% de las EIE2. En cambio, esta retención obtiene porcentajes mucho más bajos para las expresiones de tipo diferente [#]: sólo un 26% en el caso de las EIE4 y un 19% en el caso de las EIE3. Por tanto, vemos las grandes diferencias de resultados que se dan sobre todo entre las EIE que no presentan el mismo grado de CLM (o sea, entre las similares y las diferentes) puesto que las primeras se memorizan entre dos y tres veces más que las segundas. Observamos, al contrario, que las diferencias que se dan entre las EIE que comparten el mismo grado de CLM no son tan importantes (aunque sí significativas [$p < 0,05$] entre las EIE1 y las EIE2).

Ahora bien, en cuanto a una *memorización metafórica más cualitativa (R.M-F.C.)*, los resultados obtenidos para las EIE similares [/] se sitúan entre un 16% (EIE2) y un 40% (EIE1), mientras que, para las EIE diferentes [#], oscilan sólo entre un 4% (EIE3) y un 10% (EIE4). Observamos, entonces, que las diferencias de resultados entre los tipos de EIE se acentúan, tanto entre las EIE que no presentan un mismo grado de CLM como entre las que lo ofrecen. De hecho, las diferencias más destacables se dan entre...

- las EIE1 y las EIE de tipo [#]: las primeras se memorizan 10 veces más que las EIE3 y cuatro veces más que las EIE4;
- las EIE2 y las EIE3: las primeras se retienen cuatro veces más que las segundas;

pero también entre...

- las EIE de tipo [/]: se memorizan más del doble de EIE1 que de EIE2;
- las EIE de tipo [#]: el nivel de retención de las EIE4 equivale a más del doble del alcanzado con las EIE3.

9.2.1.1.(b) Conclusión

Por tanto, ***ESTOS DATOS RESPALDAN EN GRAN PARTE NUESTRA CUARTA PREDICCIÓN:***

- **Confirman la gran influencia que el factor CLM desempeña en el aprendizaje fraseológico** (Irujo, 1986b y 1993; Laufer, 2000) **y la mayor dificultad memorística que siempre suponen las expresiones que ofrecen más diferencias con la EIM** (Sugano, 1981; Irujo, 1986b y 1993; Cooper, 1998; etc);
- **Corroboran el efecto beneficioso que la transparencia de la imagen puede tener en el proceso de memorización** (entre otros, Brinton, Fujiki y Mackey, 1985; Gibbs 1987; Belinchón, 1999), **aunque también**, tal como Irujo (1993) puso de relieve, **permiten confirmar que este factor no es tan importante como el anterior**¹⁴⁴.

Además, nuestro análisis demuestra que **los efectos de estos dos factores se suelen intensificar a medida que la memorización se hace más cualitativa**. En otras palabras, más precisa sea la recuperación fraseológica realizada, más elevadas serán las diferencias de resultados entre los cuatro tipos de EIE. Este fenómeno es normal dado que la dificultad que plantea una recuperación cualitativa es mucho más elevada que la que implica una recuperación de tipo general: sólo para esta última, los sujetos pueden compensar la dificultad que supone la retención de expresiones diferentes y/u opacas mediante respuestas parciales y/o formuladas en la LM. **Por esta razón, el grado de CLM y de TS juegan, por lo general, un papel aún más relevante sobre la tarea de recuperación formal y semántica cuando ésta se debe realizar de manera completa y correcta en la LE (R.M-F.C.).**

También, nuestros datos indican que el factor TS tiene una influencia más sistemática en el caso de las expresiones similares [//]. De hecho, para éstas, este factor se manifiesta de modo significativo en ambos aspectos de retención analizados (R.M.G. y R.M-

¹⁴⁴ En efecto, si fuera el factor TS el más influyente, los mejores resultados los proporcionarían primero las EIE transparentes [ST], o sea, se llegaría a este tipo de jerarquía: EIE1 [// ST] > EIE4 [# ST] > EIE2 [// O] > EIE3 [# O]. Pero los datos obtenidos en este estudio demuestran que la transparencia semántica sólo actúa cuando ya se ha establecido una diferencia de resultados entre EIE que presentan un grado diferente de CLM (EIE1 [// ST] > EIE2 [// O] > EIE4 [# ST] > EIE3 [# O]).

F.C.), mientras que en el caso de las EIE diferentes [#], influye sobre todo en la retención metafórica más acabada en la LE (recordemos que no se han dado diferencias verdaderamente significativas [$0,06 \leq p \leq 0,1$] en la retención de tipo más general). Frente a esta constatación, **podríamos interpretar que los sujetos tienden a percibir más el grado de transparencia de las EIE (y poder beneficiarse de él) cuando éstas son similares a las EIM que cuando son diferentes. Lo cual se podría explicar basándose en el principio siguiente: la percepción del carácter transparente de la EIE depende en gran parte de la familiaridad que el locutor pueda sentir frente a su imagen (Belinchón, 1999)¹⁴⁵**. Por tanto, en el caso de EIE que se parecen a las EIM, el alumno estará siempre más capacitado para comprender su iconicidad respectiva y darse cuenta de la posible conexión que la une con su SF, lo cual influirá en todo su proceso de retención y será visible en cualquier aspecto de la recuperación fraseológica; en cambio, frente a imágenes fraseológicas totalmente desconocidas (por las diferencias que presentan con las LM), el alumno no percibirá tan fácilmente el grado de motivación semántica que pueden ofrecer, lo cual no le permitirá aprovecharse tanto y de modo tan sistemático de su supuesta transparencia.

9.2.1.2. Análisis intragrupal

En segundo lugar, miraremos los datos que corresponden a los niveles de retención fraseológica general (R.M.G.) y cualitativa (R.M-F.C.) que cada uno de los grupos ha podido conseguir con los cuatro tipos de EIE; comentaremos, entonces, las equivalencias y diferencias de resultados que, dentro de cada grupo, se han producido entre las cuatro categorías fraseológicas, con el propósito de averiguar la influencia que la realización de cada tarea puede haber tenido en los resultados memorísticos. También podremos verificar si las tendencias observadas a nivel supragrupal se repiten o no a nivel intragrupal.

9.2.1.2.(a) Comentarios generales

- *Grupo 1 (tarea justificativa)*

En el caso del primer grupo experimental, vemos que...

¹⁴⁵ “Cuanto más familiar le resulta al sujeto, más probable es que su significado figurativo se considere como transparente respecto a su interpretación literal.” (Belinchón, 1999: 362).

- las EIE1 [// ST] suelen ser las que obtienen mejores resultados en ambas categorías de retención (la R.M-F.C. y la R.M.G.);
- las EIE3 [# O] son las que provocan el peor nivel de retención cualitativa, aunque, respecto a la memorización metafórica más general (véase la R.M.G.), no se dan diferencias significativas ($p > 0,05$) entre sus resultados y los de las EIE2 [// O] y de las EIE4 [# ST];
- los resultados de las EIE2 y de las EIE4 se equivalen tanto en el caso de la R.M.G. como en el caso de la R.M-F.C.

Más precisamente, observamos que el nivel de *retención metafórica de tipo general (R.M.G.)* es muy elevado para las expresiones que combinan la similitud con la LM y la transparencia semántica [// ST]: la R.M.G. tiene lugar en más de un 65% de las EIE1. Referente a las otras tres categorías fraseológicas, este tipo de retención da resultados más bajos y que se pueden considerar como equivalentes (aunque existe una tendencia muy ligera [$p= 0,1$] a la diferenciación entre las EIE2 y las EIE3): los porcentajes se sitúan entre un 30 y un 42%. Podemos afirmar, entonces, que los alumnos del grupo 1...

- memorizan dos veces más EIE1 que expresiones de tipo diferente (EIE3 y EIE4);
- no logran resultados memorísticos significativamente diferentes entre estas últimas y las EIE2.

En relación con la *retención de tipo más cualitativo (R.M-F.C.)*, vemos que las EIE1 siguen obteniendo el mejor resultado memorístico (alcanza un 54%). Además, observamos que las EIE3 tienen esta vez el peor nivel de retención (con sólo un 6%) y, por tanto, también se diferencian de las EIE2 y EIE4. En cambio, estos dos últimos tipos de expresiones ofrecen resultados muy igualados, que giran alrededor de un 15%. Así pues, como ya hemos comentado para el análisis supragrupal, la diferencia de resultados entre tipos de EIE se intensifica cuando se trata de una recuperación fraseológica más precisa. De hecho, los sujetos recuerdan...

- tres veces más EIE1 que EIE2 y casi cuatro veces más EIE1 que EIE4;

- nueve veces más EIE1 que EIE3;
- más del doble de EIE2 y de EIE4 que de EIE3.

Estos resultados demuestran que el grado de CLM, al contrario de lo ocurre en el caso del análisis supragrupal, no es el único factor que rige en un primer plano la jerarquía de los resultados de retención relativos a los cuatro tipos de EIE:

- En cuanto a *la retención metafórica más general (R.M.G.)*, el efecto beneficioso de la similitud [//] y el efecto positivo de la transparencia [ST] se vuelven sólo visibles cuando se combinan (o sea, en las EIE1). En el resto de los casos, parece que el tipo de combinación de estos factores no influye mucho en los resultados; de ahí que los alumnos sean capaces de memorizar en un porcentaje equivalente las EIE que son opacas [O] (que éstas sean o no similares a las EIM) y las EIE que son diferentes [#] (que éstas sean o no transparentes);
- Referente a *la retención metafórica más acabada (R.M-F.C.)*, constatamos que el factor TS podría haber tenido una influencia tan importante como el factor CLM, lo que explicaría la jerarquía de resultados. En efecto, los alumnos obtienen, lógicamente, los mejores resultados cuando se juntan los efectos positivos de los factores (o sea, la similitud con la EIM [//] y la transparencia semántica [ST]) y los peores cuando se adicionan sus efectos negativos (o sea, la diferencia con la EIM [#] y la opacidad semántica [O]). En cambio, cuando estos efectos se producen de modo invertido (o sea, uno es positivo y el otro, negativo), los alumnos alcanzan niveles de retención intermedios que son equivalentes y que, probablemente, se deben a un efecto de compensación de un factor sobre el otro: en las EIE2, la similitud con la EIM [//] compensa la falta de transparencia [O] y, en las EIE4, es la transparencia [ST] que parece compensar la ausencia de semejanza interlingüística [#].

Así pues, podemos afirmar que, tras la realización de una tarea enfocada en la interpretación metafórica de la imagen extranjera, el grado de CLM de las EIE no es necesariamente el factor que tendrá la mayor influencia en la retención fraseológica de los

sujetos. Recordemos que esta tarea permite al alumno fijarse en la IL que forma el sintagma fraseológico y restablecer un vínculo significativo entre ésta y su dimensión figurada. Favorece, entonces, no sólo la comprensión de esta imagen (lo cual podría fomentar el reconocimiento implícito de las similitudes que puede compartir con las EIM), sino también y sobre todo la percepción y/o restablecimiento de su carácter motivado. Por esta razón, este tipo de ejercicio cognitivo estimula bastante la memorización y recuperación (aunque sea parcial o sólo formulada en la LM, caso de la *R.M.G.*) de esta imagen y de su SF, a pesar de la posible opacidad que pueda presentar la EIE y/o de la gran diferencia que la pueda separar de su equivalente fraseológico en la LM. Eso explicaría por qué los sujetos de este grupo obtienen niveles tan similares y elevados de *R.M.G.* (no bajan del 30%) para las EIE2, las EIE4 y sorprendentemente también para las EIE3 (que deberían ser normalmente las más difíciles), y por qué sólo cuando la semejanza con la EIM se combina con la transparencia (caso de las EIE1) demuestran una eficacia memorística aún mayor.

Ahora bien, cuando se trata de recordar muy precisamente las EIE (*R.M-F.C.*), la recuperación es obviamente más dificultosa y, por tanto, cualquier aspecto que pueda facilitarla se vuelve más importante. Pero, en el caso de este grupo, ninguno de los dos factores estudiados logra dominar al otro, puesto que los alumnos pueden percibir implícitamente las similitudes icónicas que las EIE comparten con la LM y que, al mismo tiempo, la tarea les ha hecho más conscientes del grado de motivación semántica que las imágenes fraseológicas pueden ofrecer (incluso cuando éstas no les resultan familiares, tal como es el caso de las EIE diferentes [#]). Entonces, estos sujetos pueden beneficiarse de modo equivalente de los efectos memorísticos de la similitud con la EIM [//] y de la transparencia semántica [ST].

- Grupo 2 (tarea contrastiva)

En cuanto al segundo grupo experimental, hemos podido observar que...

- las EIE1 [// ST] presentan los mejores resultados en ambas categorías de retención (o sea, la *R.M.G.* y la *R.M-F.C.*);

- las EIE3 [# O] son las que provocan el peor nivel de retención, aunque, concerniente a la memorización metafórica más general (véase la R.M.G.), sólo se puede hablar de *una tendencia clara a la diferenciación* ($0,05 \leq p < 0,06$) con las EIE4 [# ST];
- los resultados de las EIE2 [//O] son equivalentes a los de las EIE4 [# ST] en el caso de la R.M-F.C., pero mejores que ellos en el caso de la R.M.G.

Más específicamente, constatamos que el nivel de *retención metafórica de tipo general (R.M.G.)* es bastante elevado para las expresiones de tipo similar [//]: la R.M.G. se produce en más del 75% de las EIE1 y en más del 50% de las EIE2. En cambio, las EIE de tipo diferentes [#] tienen porcentajes de R.M.G. que oscilan entre un 17% (para las EIE3) y un 30% (para las EIE4). Por tanto, las mayores diferencias de resultados se distribuyen sobre todo entre expresiones que no comparten el mismo grado de CLM, aunque no exclusivamente (véase el caso de las EIE de tipo diferente [#]):

- las EIE similares [//] se memorizan entre tres (para las EIE2) y cinco (para las EIE1) veces más que las EIE3;
- los sujetos retienen más del doble de EIE1 que de EIE4;
- las EIE4 se memorizan casi dos veces más que las EIE3.

Por otra parte, referente a la *retención metafórica más cualitativa (R.M-F.C.)*, hemos podido comprobar que se da el mejor resultado con las EIE1 (alcanza un 45%) y el peor con las EIE3 (1%). En cambio, las EIE2 y EIE4 obtienen niveles de retención que se pueden considerar como equivalentes (corresponden respectivamente a un 17% y un 9%). Una vez más, vemos que la diferenciación de resultados entre los diversos tipos fraseológicos se hace más sistemática e intensa a la hora de recuperar de modo más preciso las EIE, ya que los sujetos memorizan...

- entre dos y tres veces más EIE1 que EIE2 y cinco veces más EIE1 que EIE4;
- 45 veces más EIE1 que EIE3;
- entre 9 y 17 veces más EIE2 y EIE4 que EIE3.

Estos resultados muestran una diferencia en la orientación de los resultados según si estamos mirando los niveles de retención general o los de retención cualitativa. Para la *R.M.G.*, vemos claramente que el grado de CLM, como en el caso del análisis supragrupal, es el factor que rige en un primer plano la jerarquía de los resultados; de ahí que las EIE similares obtengan mejores niveles de retención que las EIE diferentes. En cambio, el factor TS sólo diferencia (o tiende a diferenciar)¹⁴⁶ los resultados entre expresiones que comparten un mismo grado de CLM. Al contrario, en el caso del segundo tipo de retención (*R.M-F.C.*), nos encontramos frente a una situación similar a la descrita en el caso del grupo 1: el factor TS parece influir tanto como el factor CLM., permitiendo un efecto de *compensación* que explicaría la equivalencia de resultados entre las EIE2 y las EIE4.

Por un lado, estos resultados indican que, tras la realización de una tarea basada en la comparación icónica con la EIM, el grado de CLM de las EIE es el factor que más influencia tendrá en la retención y recuperación de tipo general (*R.M.G.*) de los sujetos. De hecho, sabemos que la tarea contrastiva, mediante la comparación, fomenta la comprensión de la imagen fraseológica extranjera y, además, el establecimiento de un vínculo memorístico con la EIM, lo cual estimula a su vez la asociación entre iconicidad y dimensión figurada. Los alumnos de esta tarea han podido, entonces, no sólo percatarse del tipo de imagen que cada EIE ofrece, sino también y sobre todo percibir de modo explícito las similitudes y/o diferencias que se dan entre estas expresiones y sus equivalentes fraseológicos en la LM (EIM). Por esta razón, son particularmente sensibles a los efectos del factor CLM y del factor TS, aunque con una dominación de la influencia de este primero; es normal, por lo tanto, que les cueste sobre todo recuperar las EIE que no presentan semejanzas con las EIM, aunque esta recuperación se pueda realizar de modo parcial y/o en su propio idioma.

Pero, por otro lado, los datos demuestran que, a la hora de proporcionar la forma exacta de la EIE junto con su SF (*R.M-F.C.*), la transparencia de las expresiones también podría jugar un papel muy importante. En efecto, como en el caso del primer grupo, la diferencia entre los resultados obtenidos para cada tipo de EIE se hace mayor al intensificarse los efectos

¹⁴⁶ Como en el caso supragrupal, la diferencia que se obtiene entre los resultados de las EIE diferentes es menos marcada (se observa una *tendencia clara* a la diferenciación) que la que se da entre las EIE similares (donde siempre resulta significativa).

memorísticos de los dos factores (lo cual explica el alto nivel de retención con las EIE1 y el bajísimo obtenido con las EIE3). Sin embargo, en el caso de las EIE que combinan un factor positivo con otro negativo, ya sea la similitud con la EIM [//] combinada con la opacidad [O] o ya sea la diferencia con la EIM [#] junto con la transparencia [ST], se da otra vez un fenómeno de compensación puesto que los niveles de retención obtenidos con estas expresiones son de valor intermedio y no son significativamente diferentes entre ellos (EIE4 \cong EIE2). Podríamos decir que estos sujetos, cuando se trata de recuperar con precisión la forma fraseológica junto con su SF, se dejan influenciar por cada factor de modo más o menos equivalente, el grado de TS recubriendo entonces para la memorización una cierta relevancia. No obstante, nos llama la atención la diferencia de medias que se da entre las EIE2 y las EIE4, diferencia que es mayor (aunque no estadísticamente significativa) que la que presentaba el primer grupo¹⁴⁷. De hecho, podría indicar una “sensibilidad” más aguda hacia el factor CLM que hacia el factor TS, la cual sería lógica en el caso de este grupo y corresponde, además, a la tendencia que los resultados de retención general muestran claramente.

- Grupo 3 (tarea contextual)

En este grupo, hemos podido observar que existen sólo diferencias significativas de resultados entre las EIE similares [//] y las EIE diferentes [#] (EIE1 y EIE2 > EIE3 y EIE4), aunque se debe precisar que, en el caso de la retención más acabada (R.M-F.C.), los valores obtenidos sólo tienden (claramente $[0,05 \leq p < 0,06]$ o no $[0,06 \leq p \leq 0,1]$) a diferenciarse de modo significativo.

Por una parte, observamos que, referente a la *memorización más general (R.M.G.)*, los sujetos consiguen niveles de retención que, para las EIE similares, oscilan más o menos entre un 25% (EIE2) y un 40% (EIE1); en cambio, estos niveles bajan a un 15% en el caso de las EIE4 y a menos de un 10% en el caso de las EIE3. Así pues, las mayores diferencias se dan entre las expresiones que no comparten el mismo grado de CLM ya que...

- las EIE similares [//] se memorizan entre dos y cuatro veces más que las EIE diferentes [#].

¹⁴⁷ La R.M-F.C. equivale a un 17% de las EIE2 (exactamente como en el grupo 1), pero sólo a un 9% de las EIE4 (en cambio, es del 14% en el primer grupo).

Por otra parte, en cuanto a la *retención metafórica más cualitativa (R.M-F.C.)*, los alumnos pueden memorizar entre un 13 (para las EIE2) y un 20% (para las EIE1) de expresiones similares [//], pero, en cambio, sólo logran retener alrededor de un 5% de expresiones diferentes [#] (caso de las EIE3 y de las EIE4). Vemos que las diferencias de resultados entre los diversos tipos de EIE no se intensifican tanto como en los grupos experimentales. De hecho, la mayor diferencia obtenida (y también la única significativa [$p < 0,05$]) se da entre...

- las EIE1 y las EIE3, memorizando los sujetos cuatro veces más las primeras que las segundas.

Por primera vez, los resultados indican que el factor TS no ha tenido una influencia significativa para el fomento de la memorización y de la recuperación de las EIE. De hecho, en el caso de la *R.M.G.*, el factor CLM es el único que determina la jerarquía de resultados: como hemos visto, las EIE similares [//] provocan niveles de retención más altos que las EIE diferentes [#]; en cambio, no se producen diferencias significativas entre las expresiones opacas [O] y las transparentes [ST], ni siquiera en el caso de las EIE similares [//] (EIE1 \cong EIE2)¹⁴⁸. Referente a la retención más cualitativa (*R.M-F.C.*), la muy baja influencia del factor TS es también muy visible. Además, parece que, para este tipo de memorización, la sensibilidad hacia el factor CLM tiende a disminuir puesto que ya no se dan, de modo sistemático al menos, diferencias significativas entre todas las EIE similares y todas las diferentes.

Frente a estos resultados, podemos decir que la tarea contextual, que sólo se basa en el empleo comunicativo de las EIE y, lógicamente, en su dimensión figurada, no fomenta la comprensión de la IL ni la percepción de su motivación semántica interna. Por tanto, no ayuda particularmente a los alumnos a beneficiarse de los efectos memorísticos que la transparencia semántica suele producir. Sin embargo, estos sujetos sí se apoyan más en la referencia a la fraseología de su LM - una estrategia que, como hemos dicho, los alumnos de este nivel suelen activar de modo natural e implícito -, la cual les permite recuperar globalmente (*R.M.G.*) más expresiones similares [//] (de hecho, con éstas, pueden proporcionar al menos el

¹⁴⁸ En cambio, en los dos grupos experimentales, las EIE1 [// ST] *siempre* tienen un nivel de retención superior a las EIE2 [// O].

componente común a las EIE-EIM) que diferentes [#]. No obstante, cuando se trata de recordar de modo preciso (o sea, completamente y en la LE, *R.M-F.C.*) las expresiones junto con su SF, los efectos de la similitud interlingüística no son suficientes para que estos sujetos puedan superar la dificultad que supone para ellos este tipo de recuperación. Por esta razón, no son capaces de producir correcta y completamente muchas de las EIE, y se dan pocas diferencias verdaderamente significativas ($p < 0,05$) entre los resultados obtenidos para los cuatro tipos de expresiones.

9.2.1.2.(b) Conclusión

Los resultados de tipo intragrupal indican que ***NUESTRA CUARTA PREDICCIÓN ESTA VEZ NO SE CONFIRMA TANTO COMO EN EL CASO DEL ANÁLISIS SUPRAGRUPAL*** y que, frente a los datos obtenidos, debemos matizar, según la tarea de aprendizaje que los alumnos han realizado, la relevancia que los dos factores estudiados pueden tener en el proceso de memorización fraseológica.

Referente al grado de CLM, hemos visto que este factor, efectivamente, suele tener una influencia generalizada en la retención fraseológica de los tres grupos. Sin embargo, no podemos decir que desempeñe siempre un papel más importante que el grado de transparencia-opacidad semántica. Nuestros resultados indican, de hecho, que este segundo factor también puede influir mucho en la memorización y recuperación de las expresiones, sobre todo cuando los alumnos han realizado previamente una tarea relacionada con la iconicidad fraseológica (una tendencia que esta vez sí, como les recordamos, habíamos previsto). En efecto, los datos obtenidos nos permiten afirmar que la tarea justificativa y la contrastiva son las actividades que más estimulan en los alumnos la percepción de la motivación semántica de la imagen fraseológica (el grupo de la tarea contextual, de hecho, es el que se muestra menos influido en sus resultados memorísticos por los efectos del factor TS).

Cabría precisar que, en el caso de los dos grupos experimentales, la influencia de este factor se da sobre todo con intensidad y de modo sistemático cuando se requiere una recuperación precisa de las EIE y de su SF (*R.M-F.C.*): en este tipo de retención, el grado

de TS suele tener una función tan relevante como el factor CLM (aunque los sujetos del grupo 2 parecen un poco más sensibles a este último), lo que explica el fenómeno de compensación que ocurre en ambos grupos (EIE2 [// O] = EIE4 [# ST]). **En el caso de una retención más general (R.M.G.), en cambio, la influencia del factor TS, aunque sigue presente, parece disminuir: en el caso del grupo 1, sus efectos (como los del grado de CLM) sólo se hacen visibles cuando la transparencia [ST] se combina con la similitud interlingüística [//] (EIE1), y, en el caso del grupo 2, se vuelven secundarios en comparación con los del factor CLM.**

En resumen, nuestros resultados **demuestran que *los alumnos de cada grupo...***

- **se apoyan en la referencia a la fraseología de la LM a la hora de recuperar los sintagmas fraseológicos junto con el SF que les corresponde;**

pero que *los sujetos del grupo control...*

- **presentan menos influencia al factor CLM que los sujetos de los otros grupos cuando se trata de producir completamente y en la LE las expresiones.**

También revelan que ***los sujetos que han realizado una tarea de aprendizaje relacionada con la comprensión de la iconicidad fraseológica (grupo 1 y grupo 2)...***

- **se benefician bastante de los efectos memorísticos que proporciona la transparencia de ciertas EIE;**
- **se apoyan tanto en el grado de TS de las expresiones como en el grado de CLM cuando las recuperan con precisión.**

Finalmente, indican que...

- **los alumnos de la tarea contrastiva suelen ser en general menos sensibles al factor TS que al factor CLM (cuyo efecto se vuelve dominante en el caso de la retención general), una tendencia que no se produce de modo significativo para los sujetos de la tarea justificativa.**

9.2.1.3. Análisis intergrupar

En tercer lugar, nos centraremos en los datos que se relacionan con los niveles de retención fraseológica general (R.M.G.) y cualitativa (R.M-F.C.) que se han obtenido en los tres grupos para cada categoría de EIE. Asimismo, comentaremos e interpretaremos las equivalencias y diferencias de resultados memorísticos que, para cada tipo de expresión, se han producido entre los tres grupos; de este modo, podremos averiguar la influencia que la categoría de EIE tratada puede haber tenido en la eficacia memorística de cada tarea de aprendizaje.

9.2.1.3.(a) Comentarios generales

- *Con las EIE1 [// ST]*

Los resultados indican que...

- los alumnos de los dos grupos experimentales memorizan más expresiones de este tipo (tanto desde un punto de vista global como cualitativo) que los del grupo control;
- se dan siempre niveles equivalentes de retención entre los dos primeros grupos.

De hecho, los alumnos del grupo 1 y del grupo 2 retienen globalmente (R.M.G.) entre un 65% y un 80% de estas EIE, mientras que los del grupo 3, menos de un 40%. Del mismo modo, el nivel de memorización cualitativa (R.M-F.C.) se sitúa para estos dos primeros grupos entre un 45% y un 55%, pero no supera el 20% en el caso del tercer grupo. Así pues, vemos que...

- los sujetos de las dos tareas experimentales memorizan global y cualitativamente muchas más EIE1 (más o menos dos veces más) que los de la tarea control.

Constatamos también, aunque no se hayan dado diferencias significativas entre ellas, que la media del grupo 2 es más alta que la del grupo 1 cuando se trata de una retención global; en cambio, la media del grupo 1 es más elevada que la del grupo 2 en caso de una recuperación más precisa.

Estos datos indican sobre todo que el trabajo alrededor de la imagen fraseológica fomenta más la memorización y recuperación de las EIE1 [// ST] que una actividad de enfoque contextual. Podemos decir, entonces, que este tipo de tareas permite a los alumnos beneficiarse más de los efectos positivos de cada factor (o sea, la similitud con la EIM y la transparencia). Además, los resultados demuestran que la tarea justificativa puede ser tan eficaz como la contrastiva con este tipo de expresiones, aunque sobre este tema las medias obtenidas por los dos grupos nos permiten matizar esta afirmación.

Recordemos que el análisis intragrupal ha demostrado que los alumnos de las tareas experimentales presentan una sensibilidad hacia los dos factores, pero que ésta se manifiesta de manera un poco diferente en cada grupo: parece que los sujetos de la actividad justificativa se aprovechan de los efectos de ambos factores de modo equivalente, mientras que los sujetos de la tarea contrastiva se dejan influir más por el factor CLM que por el factor TS. Por tanto, los alumnos del grupo 2 se apoyan ante todo en la similitud interlingüística [//] que esta categoría de EIE ofrece: son entonces capaces de recordar globalmente muchísimas EIE1 (siendo su porcentaje de retención el más elevado) puesto que la referencia a las EIM les ayuda a recuperar al menos el componente común a las dos expresiones; sin embargo, los efectos memorísticos de la semejanza interlingüística [//] no les puede ayudar tanto cuando se trata de recuperar la forma completa de las EIE (en este caso, su porcentaje de retención se vuelve inferior al del grupo 1), lo cual explica la gran diferencia de resultados que estos sujetos obtienen entre la R.M.G. y la R.M-F.C. En cambio, en el caso del grupo 1 (tarea justificativa), esta diferencia se encuentra menos marcada ya que los aprendices se benefician de los efectos de ambos factores del mismo modo, lo cual les capacita para recordar global y cualitativamente una cantidad más equivalente de EIE1.

- Con las EIE2 [// O]

Observamos que...

- se ha dado una única diferencia significativa de resultados entre el nivel de R.M.G. del grupo 2 y el del grupo 3.

Más precisamente, hemos visto que, con las EIE2, el grupo 2 alcanza un nivel de *memorización general (R.M.G.)* superior al 50%, un resultado que contrasta sobre todo con el del grupo 3, que es inferior al 30%; en cambio, esta retención llega a un nivel intermedio en el grupo 1 (tarea justificativa) dado que corresponde a un poco más del 40% de estas EIE. Por tanto, se debe resaltar la gran diferencia de resultados que existe...

- entre los sujetos de la tarea contrastiva y los de la tarea contextual, memorizando los primeros casi dos veces más EIE2 que los segundos.

Para la *retención más acabada (R.M-F.C.)*, los resultados de los tres grupos se pueden considerar como equivalentes ($p > 0,1$), aunque las medias indican que sólo se da una perfecta igualdad de resultados entre los dos primeros grupos (de hecho, ambos obtuvieron un porcentaje de retención del 17%; en cambio, este porcentaje baja a un 13% en el caso del tercer grupo).

Así pues, en relación con la *retención global (R.M.G.)*, la tarea contrastiva se puede considerar como bastante eficaz con expresiones similares [//] que ofrecen una cierta opacidad semántica [O]. Como hemos comentado previamente (véase el caso de las EIE1), esta tarea incentiva particularmente a los alumnos a aprovecharse explícitamente de la referencia a las EIM, lo que les permite obtener un buen nivel de retención general con estas EIE, a pesar del carácter opaco que su iconicidad presenta. En cuanto a la tarea justificativa, aunque ayuda a los aprendices a percibir mejor (de modo implícito) la similitud interlingüística [//] de las imágenes fraseológicas y a vencer su opacidad semántica [O], su impacto no es lo suficientemente fuerte con estas EIE como para proporcionar a los sujetos un nivel de retención que se diferencie significativamente del alcanzado por los alumnos del grupo 3, sujetos que también se benefician en la R.M.G. de la similitud interlingüística [//] (tal como los resultados intragrupalos demuestran).

Ahora bien, cuando se trata de recordar las EIE en su forma exacta (*R.M-F.C.*), los sujetos del grupo 2 no son ni mejores que los del grupo 1 ni mucho mejores que los del grupo 3. En efecto, vemos que ninguna tarea se destaca por estimular la memorización fraseológica con estas expresiones; por tanto, podemos decir que ni el reconocimiento explícito de la

similitud interlingüística (enfoque contrastivo), ni el restablecimiento de la motivación semántica (enfoque justificativo) parecen ser actividades suficientes para vencer las dificultades que la retención completa de estas EIE opacas plantea a los alumnos de este nivel. La media más baja obtenida por el grupo 3 indica, sin embargo, que estos sujetos se encuentran aún menos preparados para enfrentarse a este tipo de retención.

- Con las EIE3 [# O]

Constatamos que...

- hay muy pocas diferencias significativas entre los grupos: sólo se ha dado una en la retención más general, entre el grupo 1 y el grupo 3.

De hecho, respecto a la *R.M.G.*, los sujetos del grupo 1 memorizan un 30% de las EIE3, mientras que los del grupo 3, menos de un 10%. Los del grupo 2, en cambio, no ofrecen resultados significativamente diferentes a los de los otros grupos, puesto que su nivel de *R.M.G.*, equivalente a un 17%, es más bien intermedio. Así pues, se debe destacar ante todo la diferencia de resultados que existe...

- entre los sujetos de la tarea justificativa y los de la tarea contextual, recordando los primeros alrededor de tres veces más EIE3 que los segundos.

Referente a la *R.M-F.C.*, los niveles memorísticos de los tres grupos son muy bajos y se igualan. Pero, a pesar de la ausencia de diferencias significativas, se debe precisar que los resultados muestran la tendencia siguiente: las medias obtenidas por el grupo 1 y por el grupo 3 son muy cercanas entre ellas (equivalen respectivamente a un 6% y un 5%), mientras que la del grupo 2 se diferencia más (corresponde sólo al 1%). A partir de estos datos, podemos afirmar que, por lo general,...

- los sujetos de la tarea contrastiva recuperan de modo preciso entre cuatro y cinco veces menos EIE3 que los alumnos de las otras dos tareas.

Por una parte, vemos entonces que los sujetos de la tarea justificativa son los que más EIE3 pueden recordar de modo general (*R.M.G*): su porcentaje es tres veces superior al del grupo 3 y casi dos veces superior al del grupo 2 (aunque no se haya dado una diferencia significativa con este grupo). Este resultado demuestra que la ausencia de similitud con las EIM [#] y la opacidad semántica [O] de estas EIE afectan menos a los alumnos que han realizado una tarea de enfoque justificativo, lo cual es bastante normal si recordamos que esta tarea les incentiva a sacar un provecho memorístico a esta opacidad, mediante la búsqueda de una relación motivada entre iconicidad y SF. En cambio, los sujetos del tercer grupo no han podido realizar una actividad que les ayude a superar las dificultades que plantean las características semánticas e interlingüísticas de la imagen fraseológica. En cuanto a los aprendices del segundo grupo, la tarea contrastiva realizada con estas EIE les llevó a fijarse en su imagen (lo cual fomentó en ellos una cierta retención), pero su carácter opaco y la falta de semejanza con las EIM no les permitieron, en general, establecer una asociación entre las dos lenguas que fuera tan eficaz a nivel memorístico (lo cual explica la media obtenida, más baja que la del grupo 1, aunque más alta que la del grupo 3).

Pero, concerniente a *la retención más acabada (R.M-F.C.)*, constatamos un cambio: los niveles de memorización bajan muchísimo (sobre todo, en los dos primeros grupos), lo cual indica que, cuando se trata de recuperar de modo preciso y completo las EIE, ninguna de las tres tareas permite a los alumnos superar los grandes problemas memorísticos que este tipo de imagen fraseológica (que combina la diferencia interlingüística [#] con la opacidad [O]) les suele plantear. Por esta razón, los grupos no han obtenido niveles de retención que se diferencian significativamente entre ellos. Sin embargo, vemos que la media del grupo 2 es aún más baja que la media del grupo 1 e, incluso, que la del grupo 3; por tanto, podemos decir que la tarea contrastiva resultaría ser aún menos apropiada para asegurar una retención cualitativa de estas EIE, ya que lleva al alumno a recuperarlas casi exclusivamente de modo parcial y/o en la LM (*R.M.G*). De hecho, como hemos comentado previamente, la ausencia de similitudes [#] entre las dos lenguas perjudica muchísimo la posibilidad de una asociación interlingüística eficiente y aún más cuando la imagen no resulta fácil de interpretar (por su opacidad [O]); esta situación afecta, entonces, sobre todo más a los alumnos que fueron entrenados para sacar un beneficio memorístico a la estrategia de referencia a la LM (o sea, los de la tarea contrastiva).

- Con las EIE4 [# ST]

Observamos que...

- los resultados indican porcentajes de retención más altos en el caso de los dos grupos experimentales, pero la diferencia con el grupo control sólo es significativa (o tiende a serlo) en el caso de la retención más general.

En efecto, los alumnos de los dos grupos experimentales obtienen niveles de *R.M.G.* que giran alrededor de un 30%, mientras que el del grupo control no alcanza ni el 15%. Podemos ver, entonces, que...

- los alumnos de la tarea justificativa como los de la tarea contrastiva memorizan, aproximadamente, dos veces más EIE4 que los sujetos de la tarea contextual.

No obstante, cuando se trata de una *recuperación más cualitativa (R.M-F.C.)*, vemos una vez más que los resultados ya no tienden a diferenciarse (los niveles de retención oscilan entre un 6 y un 14%), aunque la medias indican que...

- los alumnos de la tarea justificativa recuerdan más del doble de EIE4 que los de la tarea contextual.

Así pues, las dos tareas experimentales refuerzan sobre todo *la retención general (R.M.G.)* de este tipo de EIE. Por un lado, gracias a la tarea justificativa, los alumnos han podido percatarse de la transparencia semántica [ST] de estas expresiones para aprovecharse de ella memorísticamente; por otro lado, la tarea contrastiva, al estar enfocada también en la IL de las EIE, parece haber favorecido la percepción implícita de su transparencia [ST], lo cual ha permitido compensar la falta de similitud icónica con las EIM [#]. En cambio, la tarea contextual no ha fomentado especialmente esta percepción; de ahí el poco provecho que los alumnos del grupo 3 pueden sacar de la característica semántica [ST] de las EIE4.

Pero, en el caso de la *R.M-F.C.*, la dificultad que supone una recuperación completa y formulada en la LE de estas expresiones que no ofrecen componentes comunes con las EIM [#] hace bajar la eficacia de las tareas experimentales; así pues, sus sujetos respectivos ya no

logran, con el beneficio memorístico de la transparencia, obtener resultados significativamente mejores que los conseguidos tras la tarea control. No obstante, según las medias de cada grupo, los alumnos de la tarea justificativa son los que memorizaron la mayor cantidad de EIE4, sobre todo en comparación con el grupo 3.

9.2.1.3.(b) Conclusión

En primer lugar, si miramos los datos relacionados con la *R.M-F.C.*, vemos que **no se dan diferencias sistemáticas entre los dos grupos experimentales y el grupo control, lo que, a primera vista, NO PERMITE CONFIRMAR NUESTRA QUINTA PREDICCIÓN. Sin embargo, si tenemos en cuenta los resultados de R.M.G., podemos matizar nuestras conclusiones ya que los niveles de retención alcanzados NO CONTRADICEN LO QUE HABÍAMOS PREVISTO.**

Así pues, hemos visto que, en relación con la recuperación más acabada (*R.M-F.C.*), **los alumnos del grupo 3 suelen llegar a niveles de retención equivalentes a los obtenidos por los sujetos de los otros dos grupos (salvo, sin embargo, en el caso de las EIE1, donde sí se da una diferencia significativa con los demás).** De hecho, los porcentajes de retención cualitativa son en general bastante bajos: sólo superan el 20% en el caso de las EIE1 y pueden caer en mínimos situados entre el 1% y el 6% en el caso de las EIE3. Por tanto, **es sólo cuando los efectos positivos del factor CLM y del factor TS se juntan [// ST] que los alumnos de las tareas experimentales pueden conseguir un nivel de retención cualitativa que sí se diferencia bastante del de la tarea contextual¹⁴⁹.** Personalmente, pensamos que esta falta de diferenciación sistemática entre los grupos experimentales y el grupo control se puede deber a la gran dificultad que supone para todos los alumnos de este nivel recuperar las EIE de modo preciso tras la realización autónoma de una sola (y, además, novedosa) actividad de aprendizaje. Por esta razón, se debe resaltar la importancia de tener en cuenta, al lado de la retención cualitativa, lo que los sujetos han sido capaces de memorizar de forma más global.

¹⁴⁹ Lo que corresponde a la tendencia que, en nuestra quinta predicción, habíamos previsto para las EIE1.

Efectivamente, hemos podido constatar que, **en lo que se refiere a una recuperación fraseológica general (R.M.G.), se dan más diferencias de resultados entre el grupo 3 y los grupos experimentales, SITUACIÓN QUE ESTÁ MÁS EN LA LÍNEA DE NUESTRA QUINTA PREDICCIÓN:**

- Para las EIE1 [// ST], pero también para las EIE4 [# ST], los alumnos de los dos primeros grupos demuestran una retención mayor (o, al menos, que tiende a serlo) a la del tercer grupo;
- Para las EIE2 [// O] y las EIE3 [# O], las medias de los grupos experimentales también son superiores a las del grupo control, aunque no se da una diferencia significativa que sea sistemática entre los resultados: con las EIE2, sólo el grupo 2 se diferencia del grupo 3, pero es el grupo 1 el que contrasta con este último en el caso de las EIE3.

Estos datos permiten **MATIZAR NUESTRA PREDICCIÓN:** desde el punto de vista de una retención más bien global, **sí los alumnos que realizaron una tarea relacionada con la iconicidad fraseológica obtuvieron mejores resultados que los alumnos de la tarea contextual, sobre todo con las expresiones que ofrecen un cierto grado de transparencia semántica [ST].** Eso confirma que la tarea contextual realizada por el grupo 3 no permitió que los alumnos se volvieran lo suficientemente sensibles al factor TS como para poder beneficiarse de sus efectos memorísticos; por tanto, con las EIE1 y EIE4, estos sujetos no pueden alcanzar un nivel de retención general equivalente a los alumnos de las tareas icónicas que sí se aprovecharon mucho más de esta transparencia. En cambio, con las EIE opacas [O] (es decir, las EIE2 y las EIE3), sólo los alumnos de la tarea más exitosa logran resultados que se diferencian de los del grupo control: lógicamente, se trata de la contrastiva (grupo 2) en el caso de las expresiones similares (EIE2) y de la justificativa (grupo 1) en el caso de las diferentes (EIE3).

En segundo lugar, concierne a los dos grupos experimentales, **CONTRARIAMENTE A LO PREVISTO (SEXTA Y SÉPTIMA PREDICCIÓN) no se dan diferencias tan importantes entre ellos puesto que obtuvieron niveles de retención que se pueden considerar como bastante equivalentes ($p > 0,1$).** Esta falta de diferencias significativas no es tan sorprendente para la retención cualitativa (R.M-F.C.) dada la dificultad que supone este

tipo de memorización para todos los alumnos (sobre todo, con las EIE2, EIE3 y EIE4); sin embargo, el hecho de que también se produce con la retención general (R.M.G.) **podría indicar que el trabajo en sí alrededor de la imagen fraseológica, ya sea de enfoque justificativo o contrastivo, provoca con cada tipo de EIE un nivel de retención bastante homogéneo.** De hecho, descubrimos anteriormente que cada tarea experimental había permitido a los sujetos volverse más sensibles a los efectos positivos de la transparencia semántica y de la similitud interlingüística. Esta sensibilidad común, a pesar de las pequeñas diferencias que presenta en cada grupo (véase el apartado dedicado al análisis intragrupal), explicaría los niveles de retención muy igualados que los dos primeros grupos presentan con las categorías fraseológicas que la estimulan. Por esta misma razón, es cuando el tipo de EIE en sí mismo ya no favorece ningún efecto memorístico positivo (caso de las EIE3 [# O]), que los resultados de las dos tareas se diferencian más (tanto a nivel general como cualitativo) dado que, en este caso, los alumnos de la tarea contrastiva ya no cuentan con la transparencia para compensar la ausencia de similitud interlingüística y que sólo los de la tarea justificativa pueden sacar un pequeño provecho memorístico (visible sobre todo en la R.M.G.) a la opacidad de la imagen.

No obstante, debemos ser conscientes de que la ausencia de diferencias significativas entre los dos grupos experimentales ***NO SIGNIFICA QUE LOS RESULTADOS CONTRADIGAN DEL TODO LAS TENDENCIAS QUE HABÍAMOS PREVISTO.*** De hecho, **si miramos el conjunto de medias obtenidas, constatamos que...**

- **los sujetos de la tarea contrastiva recuerdan de modo general una mayor cantidad de EIE similares [//] que los de la tarea justificativa (aunque no es el caso cuando la retención es más cualitativa¹⁵⁰);**
- **los alumnos de la tarea justificativa memorizan (a nivel general como cualitativo) más EIE diferentes [#] que los de la tarea contrastiva; una tendencia que se refuerza con las expresiones que son opacas [O] (o sea, las EIE3).**

¹⁵⁰ Es normal que la retención más cualitativa no muestre la misma jerarquía de medias en el caso de las EIE similares puesto que, para este tipo de memorización, la tarea contrastiva suele ser, esta vez, menos eficaz que la tarea justificativa.

9.2.2. INFLUENCIA DE LA LM

Como en el apartado anterior, primero analizaremos e interpretaremos los resultados que son de tipo supragrupal. De esta manera, podremos destacar las tendencias interlingüísticas que el conjunto de la muestra (o sea, nuestros tres grupos de sujetos) manifiesta con cada tipo de EIE, y así contestar estas dos preguntas de investigación:

E. *Considerando los resultados de los tres grupos de sujetos juntos, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de transferencia positiva?*

F. *Considerando los resultados de los tres grupos de sujetos juntos, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de interferencia?*

Luego, nos interesaremos por el análisis intragrupal con el fin de averiguar acerca de los fenómenos de transferencia e interferencia que cada grupo presenta para cada categoría de expresiones. De este modo, intentaremos aportar respuestas a nuestra penúltima y última pregunta de investigación:

K. *Para cada tarea, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de transferencia positiva?*

L. *Para cada tarea, ¿qué tipo de EIE provoca más casos de interferencia?*

Finalmente, miraremos los datos que corresponden a la perspectiva intergrupala, lo que nos permitirá comparar la influencia interlingüística que aparece en cada uno de los tres grupos en el caso de cada tipo de EIE; asimismo, intentaremos resolver las preguntas de investigación siguientes:

H. *¿Cuál de las tareas realizadas provoca más casos de transferencia positiva con cada tipo de EIE?*

I. *¿Cuál de las tareas realizadas provoca más casos de interferencia con cada tipo de EIE?*

Ahora bien, para las cuatro primeras preguntas citadas (la E., F., K., L.), recordemos que hemos formulado la predicción siguiente:

Predicción 8:

En el conjunto de la muestra (nivel supragrupal) y en cada grupo (nivel intragrupal), las EIE que presentan un cierto grado de conexión con la LM serán las que provocarán casos de transferencia, pero también serán las que causarán más errores de interferencia, sobre todo por influencia de las EIM.

En cambio, las dos últimas preguntas mencionadas (la H. y la I.) se vinculan a la novena y última predicción:

Predicción 9:

Con las EIE similares,

- *las tareas experimentales serán las que provocarán más casos de transferencia positiva y, entre ellas, será la contrastiva que obtendrá el nivel más elevado;*
- *la tarea contrastiva será la que llevará a los alumnos a cometer menos errores de interferencia con la EIM;*

Con las EIE diferentes,

- *los sujetos de las tres tareas obtendrán niveles de interferencia con la EIM muy bajos y muy parecidos.*

9.2.2.1. Análisis supragrupal

En primer lugar, nos centraremos en los datos que corresponden a los niveles de transferencia e interferencia obtenidos en el conjunto de la muestra para cada categoría de EIE. De esta forma, podremos resaltar y comentar las diferencias y equivalencias de resultados que se han producido entre los cuatro tipos de expresiones, y así sacar conclusiones sobre la influencia que, para todos los sujetos del experimento, la categoría de EIE tratada puede haber tenido en la activación de estos fenómenos interlingüísticos.

9.2.2.1.(a) Comentarios generales

Los resultados de tipo supragrupal muestran que, para el conjunto de la muestra (o sea, los 75 alumnos),...

- se dan casos de T.P. con todas las EIE similares, pero más con las EIE1 [// ST] que con las EIE2 [// O];
- se producen casos de T.N.EIM con todos los tipos de EIE, salvo con las EIE3 [# O];
- los fenómenos de T.N.G. son más frecuentes con las EIE4 [# ST] sobre todo en comparación con las EIE3 [# O] y con las EIE2 [// O].

En efecto, en cuanto a *la T.P.*, vemos que este fenómeno parece haberse producido bastante entre las EIE similares: podría involucrar más de un 65% de las EIE1 y más de un 45% de las EIE2. Estos altos niveles de aparición reflejan la gran facilidad con la cual los alumnos proporcionan el componente común a cada par EIE-EIM. Sin embargo, la diferencia de resultados que se da entre las dos primeras categorías fraseológicas demuestra que esta facilidad es aún mayor cuando las EIE presentan un cierto grado de transparencia semántica. Como hemos explicado (véase nuestro comentario sobre esta predicción), este fenómeno no es tan sorprendente si partimos del principio de que la opacidad semántica suele dificultar la tarea de memorización. Por tanto, en general, los alumnos tienen más problemas a la hora de recuperar la forma fraseológica cuando las EIE son opacas que cuando son transparentes (lo que viene confirmado por los resultados supragrupales de memorización fraseológica). Aparentemente, esta tendencia también se manifestaría cuando tratan de recordar los elementos fraseológicos que son comunes a las dos lenguas; de ahí que logren recuperar más componentes semejantes en los dos idiomas en el caso de las EIE1 que en el caso de las EIE2 y que, consecuentemente, obtengan un nivel de T.P. más elevado con estas primeras. Paralelamente podríamos interpretar también que la opacidad de las EIE2 habría dificultado en realidad el proceso de asociación entre la EIE y la EIM, al frenar la activación de la operación de transferencia de una lengua a otra. Esta perspectiva estaría de acuerdo con las conclusiones de Kellerman (1983), quien defiende que la percepción de la opacidad semántica puede impedir la aceptación de la transferencia. No obstante, para poder proporcionar una

respuesta definitiva a esta cuestión, se necesitaría investigar sobre el cómo los locutores acuden a la estrategia interlingüística en el momento de la memorización. La dificultad de este tema requeriría, entonces, una investigación psicolingüística más específica que, por salirse de los límites del marco de nuestro trabajo, no vamos a desarrollar aquí.

Referente a los fenómenos de *interferencia desde las EIM (T.N.EIM)*, observamos que son muy poco frecuentes: su porcentaje de aparición alcanza un 4% en el caso de las EIE similares (EIE1 y EIE2), llega sólo a un 2% con las EIE4 [# ST] y no se produce con las EIE3 [# O]. El hecho de que las dos categorías de EIE similares [//] provocan un mismo nivel de T.N.EIM nos indica que la transparencia-opacidad de estas expresiones no ejerce una influencia (al menos a nivel supragrupal) en este tipo de interferencia. Por tanto, parece ser que, contrariamente a lo que ocurre con los fenómenos de T.P., es sólo el factor CLM que con las EIE similares determina la cantidad de interferencias-EIM.

Además, los porcentajes obtenidos demuestran que los alumnos suelen cometer más errores de influencia interlingüística con las EIE similares que con las EIE diferentes. Sin embargo, el análisis de los resultados muestra que esta tendencia no es sistemática puesto que sólo se ha dado una diferencia significativa entre las EIE similares (EIE1 y EIE2) y las EIE diferentes que son opacas (EIE3). En efecto, los alumnos no suelen apoyarse en las EIM correspondientes a las EIE3 [# O] para intentar recuperar su iconicidad dado que las expresiones en ambas lenguas no comparten ningún rasgo en común. En cambio, con las EIE diferentes que presentan una cierta transparencia (EIE4 [# ST]), los sujetos sí obtienen un cierto nivel de T.N.EIM, el cual es obviamente más elevado que el conseguido con las EIE3 y, además, se debe considerar como estadísticamente equivalente al de las EIE similares (EIE1 y EIE2).

En el conjunto de la muestra, las EIE4 provocan, entonces, un porcentaje de T.N.EIM que es bastante sorprendente e interesante ya que, primero, no es *significativamente* inferior al nivel de interferencia obtenido con las EIE similares, tal como se hubiera esperado (véase, por ejemplo, las conclusiones de Irujo [1986b y 1993]), y, segundo, se diferencia del porcentaje conseguido con las EIE3. Podemos decir que las EIE4 han activado en la mente de los sujetos una estrategia de referencia a las EIM comparable a la fomentada por las EIE similares, y que,

según parece, su grado de transparencia interna ha tenido una influencia en la activación de este fenómeno. No obstante, no queremos precipitarnos en sacar este tipo de conclusiones. De hecho, sospechamos también que ciertas características de nuestro test hayan podido influir en esta supuesta activación de la T.N.EIM. Primero, como ya hemos comentado, creemos que su formato (tipo “rellena-huecos”) ha incentivado a los alumnos a dar respuestas basadas en su LM dado que se les daba la opción de contestar en catalán (traducción literal de las EIE). Segundo, recordemos que el test les ofrecía el núcleo verbal de las EIE que podía o no coincidir con el de las EIM; de ahí que pensemos que los sujetos hayan tenido la tendencia a dejarse influir por este núcleo verbal cuando éste era idéntico al de la EIM (lo que ocurre más con las EIE4 que con las EIE3)¹⁵¹. Lo dicho anteriormente podría explicar por qué el nivel de T.N.EIM alcanzado en el caso de las EIE4 se acerca tanto al de las EIE similares y por qué, además, es superior al de las EIE3. Por tanto, no podemos afirmar, al menos de momento, que sea sólo la transparencia semántica de las EIE4 que haya llevado a los alumnos a confiar más en la estrategia de referencia a la LM.

Finalmente, los resultados relativos a los *fenómenos de interferencia general (T.N.G.)* nos permiten observar que los porcentajes correspondientes a los dos tipos de EIE similares [//] son muy cercanos (oscilan entre un 5 y un 6%), mientras que los porcentajes de las dos categorías de EIE diferentes [#] ofrecen más bien diferencias significativas (la T.N.G. atañe a un 3% de las EIE3, pero a un 8% de las EIE4). Como vemos, las EIE similares (EIE1 y EIE2) presentan entre sí un nivel de interferencia equivalente, lo cual indica una vez más que su grado de transparencia-opacidad no ha tenido un efecto destacable en el fomento de los errores interlingüísticos. Pero, además, los resultados de estas expresiones no se pueden considerar como significativamente superior al nivel de las EIE3 ni significativamente inferior al de las EIE4 (aunque sí existe una tendencia a la diferenciación entre las EIE2 y las EIE4). A consecuencia de ello, no se puede sostener que las EIE que se parecen más a las EIM sean las que provoquen más casos de interferencia en general.

Efectivamente, las EIE que son de tipo diferente [#] también pueden causar errores interlingüísticos en la producción (Irujo, 1993), aunque estos no suelen ser debidos a las EIM:

¹⁵¹ En comparación con las EIE3, las EIE4 ofrecen más estructuras verbales similares a las de las EIM (por ejemplo: “*enlever une épine du pied*” / “*treure un pes de sobre*”).

de hecho, frente a la difícil tarea de recuperar la imagen de estas expresiones, los alumnos tienen la opción de activar una estrategia de referencia a la LM; pero, como la forma de la EIE buscada no corresponde a la de su EIM, esta estrategia les lleva a apoyarse en otras expresiones de la LM. Por esta razón, los niveles de interferencia general alcanzados en el caso de las EIE diferentes se equivalen a los de las EIE similares, aunque, al contrario de lo que ocurre con estas últimas, se deben menos a casos de influencia de las EIM que a casos de influencia de otras expresiones de la LM. De hecho, los pocos errores interlingüísticos que se dan con las EIE3 provienen exclusivamente de este segundo tipo de influencia ya que, como hemos visto anteriormente, la T.N.EIM no se produce con estas expresiones. En cambio, las EIE4 ocasionan ambos tipos de interferencia, aunque sí los fenómenos de T.N.EIM siguen siendo minoritarios al lado de la influencia provocada por otras expresiones de la LM que alcanza un alto nivel en comparación con los otros tipos de EIE (de un 8% de T.N.G. alcanzado con estas expresiones, un 6% se debe atribuir a una interferencia no provocada por las EIM). El porcentaje elevado de T.N.G. obtenido con las EIE4 nos lleva a pensar que la transparencia de estas expresiones conduce a los alumnos a apoyarse más en la fraseología de su LM a la hora de intentar recuperar su IL. En efecto, el carácter transparente de la iconicidad podría hacer que el alumno la perciba como más fácilmente vinculable a ciertas imágenes fraseológicas de su LM¹⁵², lo cual incentivaría la operación de transferencia de una lengua a otra en caso de deficiencia memorística. En cambio, la opacidad de las EIE3 hace que los alumnos consideren su iconicidad como muy específica y se resistan a la hora de referirse a la LM para superar sus dificultades en la recuperación fraseológica. Esta interpretación estaría una vez más en la línea de las perspectivas de Kellerman (1983) y confirmaría la influencia que el factor TS puede ejercer en la operación de transferencia aplicada a las EIE de tipo diferente [#].

9.2.2.1.(b) Conclusión

Por tanto, para resumir lo explicado anteriormente, hemos podido observar que **las EIE similares [//]...**

- **son efectivamente las que provocan casos de T.P.;**

¹⁵² Por ejemplo, los alumnos han vinculado muy frecuentemente la EIE n°10 a la expresión catalana “*sense cap ni peus*”.

- son las que suelen llevar a los alumnos a cometer un mayor porcentaje de errores por influencia de las EIM¹⁵³.

Estos datos **PERMITEN CONFIRMAR NUESTRA OCTAVA PREDICCIÓN** y las conclusiones de Irujo (1986b y 1993) si limitamos la interferencia a los errores interlingüísticos ocasionados por las EIM. En cambio, si miramos los resultados relativos a los casos de interferencia general, nos damos cuenta de que las EIE similares [//] ya no se pueden considerar como las que más activan la operación de transferencia de una lengua a otra. En efecto, con las EIE diferentes [#], los sujetos también suelen apoyarse bastante en la estrategia de referencia a la LM a la hora de recuperar la iconicidad fraseológica, aunque sí dejándose influir más bien por expresiones diferentes a las EIM (tal como habíamos previsto). Así pues, sobre la influencia del **factor CLM**, nuestros resultados demuestran que...

- la similitud icónica [//] suele fomentar los fenómenos de interferencia con las EIM;
- la diferencia [#] causa tantos errores interlingüísticos como la similitud [//], pero estos errores se deben ante todo a otras expresiones de la LM.

Además, los datos obtenidos nos ayudan a ver el impacto que el **factor TS** podría tener en los fenómenos de transferencia e interferencia. De hecho, muestran que la **transparencia semántica puede favorecer la aceptación y activación de la referencia a la LM, un resultado que se sitúa en la línea de las conclusiones de Kellerman (1983)**. Sin embargo, se debe precisar que el papel del factor TS en el ámbito interlingüístico depende del **factor CLM** puesto que...

- con las EIE similares [//], la transparencia [ST] parece estimular los casos de T.P., pero no tiene efectos en la interferencia;

¹⁵³ Aunque recordemos que los resultados obtenidos sólo permiten establecer una diferencia significativa con las EIE diferentes que son opacas.

- **en cambio, con las EIE diferentes [#], la transparencia [ST] parece fomentar la interferencia.**

Por tanto, la influencia de este factor no es generalizada en la interferencia: cuando las expresiones presentan una similitud con las EIM (o sea, EIE1 y EIE2), su grado de TS no parece influir en los niveles de T.N.EIM y de T.N.G. obtenidos; en cambio, cuando se tratan de EIE diferentes a las EIM (o sea, EIE3 y EIE4), se da una diferencia entre las expresiones que son opacas y las que son transparentes, siendo estas últimas las que provocan siempre más interferencia. **Estos resultados nos llevan a pensar que, cuando la referencia a la LM no se puede estimular a través de la semejanza icónica con la EIM, la transparencia de la imagen extranjera podría adquirir un rol relevante en la activación de este fenómeno.** No obstante, como hemos advertido, quedaría mucho por investigar en este ámbito para lograr determinar con precisión, mediante pruebas más específicas (y basadas en un conjunto más amplio de expresiones de cada tipo), cómo este factor influye en el mecanismo cognitivo de asociación entre las expresiones de la LE y las de la LM.

9.2.2.2. Análisis intragrupal

En segundo lugar, miraremos los datos que conciernen a los niveles de T.P., T.N.G. y T.N.EIM que cada uno de los grupos ha podido obtener con los diferentes tipos de EIE; comentaremos, entonces, las equivalencias y diferencias de resultados que, dentro de cada grupo, se han producido entre las cuatro categorías de expresiones. De este modo, intentaremos averiguar la influencia que la realización de cada tarea puede haber tenido en los resultados interlingüísticos obtenidos con las diversas categorías de EIE. También podremos verificar si las tendencias observadas a nivel supragrupal se repiten o no a nivel intragrupal.

9.2.2.2.(a) Comentarios generales

- Grupo 1 (tarea justificativa)

Con el primer grupo, observamos que...

- las EIE1 [// ST] obtienen mejores resultados de T.P. que las EIE2 [// O];

- no se dan diferencias significativas entre los tipos de EIE en lo que se refiere a los casos de T.N.EIM, aunque se puede observar que este tipo de interferencia sólo tiene lugar con las EIE similares (EIE1 y EIE2);
- en cuanto a la T.N.G., no se produce en el caso de las EIE3 [# O] y sólo se da una tendencia a la diferenciación (clara o no) entre éstas y las expresiones del segundo y cuarto tipo.

Referente a los casos de *transferencia positiva (T.P.)*, se da un alto porcentaje de aparición de este fenómeno entre las EIE similares: los alumnos del primer grupo logran niveles de T.P. que se sitúan entre un 49% (para las EIE2) y un 69% (para las EIE1). Estos resultados, muy similares a los calculados a nivel supragrupal, nos indican, entonces, que los sujetos del primer grupo son sensibles al factor TS a la hora de recuperar el elemento común a la EIE y a la EIM. Una vez más, nos podríamos preguntar si esta sensibilidad hacia la transparencia no tendría un impacto que va más allá del fomento memorístico, al influir en la aceptación o rechazo por parte del alumno de la operación de T.P. (ver apartado anterior). En todo caso, estos resultados respaldan los que son relativos a la memorización fraseológica dado que indican de igual manera la “permeabilidad” que estos alumnos suelen manifestar frente a los grados de transparencia-opacidad que caracterizan a las EIE similares.

En relación con la *interferencia-EIM (T.N.EIM)*, observamos que se produce muy poco en este grupo; de ahí que no se den diferencias significativas entre los cuatro tipos fraseológicos. Más precisamente, por un lado, las expresiones similares obtuvieron porcentajes de T.N.EIM inferiores al 5%, presentando las transparentes (EIE1) el nivel de interferencia más bajo (sólo un 1%); por otro lado, no se dieron casos de T.N.EIM con ambas categorías de EIE diferentes. Por tanto, la similitud con las EIM [//] incentiva sólo muy débilmente a estos alumnos a cometer errores de interferencia y la diferencia con estas expresiones no fomenta en absoluto este tipo de errores. Así pues, vemos que...

- en el caso de expresiones que presentan una imagen y un sentido idiomático semejante en los dos idiomas (EIE1 y EIE2), los sujetos de este grupo suelen dejarse influir muy poco (de modo negativo, al menos) por esta similitud;

- estos alumnos no activan la estrategia de referencia a las EIM a la hora de superar la dificultad que supone la recuperación de las expresiones de tipo diferente (EIE3 y EIE4).

Lo que ocurre con las expresiones diferentes [#] es bastante comprensible: por una parte, las grandes diferencias icónicas que se dan entre las EIE y las EIM no suelen estimular especialmente la asociación mental entre ellas y, por otra, la tarea realizada tampoco la fomenta, al quedarse en los límites de la LE.

Si comparamos ahora los porcentajes de T.N.EIM, observamos que los resultados de las EIE similares (EIE1 y EIE2) se diferencian (aunque no significativamente), provocando las EIE opacas un mayor porcentaje de errores interlingüísticos. Esta tendencia, que no es aparente a nivel supragrupal, puede ser debida al hecho siguiente: los alumnos de este grupo, al reconocer estas expresiones como familiares, se apoyan en la referencia a las EIM cuando tienen problemas en la recuperación de la imagen fraseológica, lo que suele ocurrir más frente a las EIE2 que frente a las EIE1 (véase los niveles de R.M.F.C. obtenidos con estos dos tipos de expresiones). En cambio, la falta de similitud con las EIM (caso de las EIE3 y de las EIE4) no les incentiva a utilizar esta estrategia, sea cual sea el grado de transparencia presentado por las EIE.

En lo que atañe finalmente a la *interferencia general (T.N.G.)*, observamos que tampoco se dan diferencias significativas entre los cuatro tipos fraseológicos, aunque sí existen más tendencias a la diferenciación de resultados que en el caso de la T.N.EIM. Por un lado, vemos que, con las EIE similares (EIE1 y EIE2), los alumnos de este grupo presentan niveles de interferencia general que son muy parecidos a los de interferencia-EIM, lo que significa que sus errores interlingüísticos se deben principalmente a las EIM. En cambio, los resultados que conciernen a las EIE diferentes (EIE3 y EIE4) presentan variaciones con los comentados anteriormente: las EIE3 [# O] mantienen la ausencia de interferencia (0%), pero las EIE4 [# ST] alcanzan esta vez un nivel de T.N.G. del 6%; por tanto, con estas últimas, los alumnos sí cometen errores interlingüísticos, aunque no por influencia de las EIM. Por esta razón, el nivel de interferencia general alcanzado con estas expresiones tiende claramente a

diferenciarse del obtenido con las EIE3. Estos datos indican, entonces, que los alumnos de la tarea justificativa se dejan influir por su LM con todos los tipos de EIE, salvo con las que combinan la diferencia interlingüística con la opacidad (o sea, las EIE3 [# O]).

Por tanto, en el caso de los fenómenos de T.N.G., no podemos decir que la similitud con las EIM [//] provoque siempre más casos de interferencia (tal como ya habíamos podido descubrir en nuestro análisis supragrupal). Podríamos interpretar más bien que la dificultad que supone la recuperación de las EIE diferentes lleva también a los alumnos a apoyarse en su LM para superar la tarea de retención. Sin embargo, no sería del todo exacto dado que, en el caso de los sujetos de este grupo, sólo las EIE4 [// ST] estimulan el recurso a esta estrategia. Una vez más, parece que la transparencia de estas expresiones podría haber influido bastante en la activación de esta operación interlingüística general, mientras que la opacidad de las EIE3 podría haberla bloqueado. De hecho, si la activación de la asociación EIE-EIM no está estimulada a través de la similitud icónica (tal como puede ocurrir con las EIE1 y las EIE2) o a través de la tarea practicada (tal como es el caso con la tarea contrastiva), los alumnos tienden a referirse a otras expresiones de su LM para paliar su deficiencia memorística, lo cual se suele producir más con las EIE que presentan una imagen transparente ya que suelen ser más fácilmente vinculables a la iconicidad fraseológica de su LM (ver nuestros comentarios sobre este fenómeno en el análisis supragrupal).

- Grupo 2 (tarea contrastiva)

Con los alumnos de la tarea contrastiva, constatamos que...

- las EIE1 [// ST] provocan un mayor nivel de T.P. que las EIE2 [// O];
- con la T.N.EIM, sólo se da una diferencia significativa entre las EIE3 [# O] (con ellas, la interferencia no se produce) y los otros tipos de expresiones;
- la T.N.G. tiene lugar con cada tipo de EIE de modo equivalente.

Vemos primero que los niveles de *transferencia positiva* (T.P.) son muy elevados en este grupo: se sitúan entre un 65% (para las EIE2) y un 85% (para las EIE1). Estos resultados nos

indican que los alumnos de la tarea contrastiva suelen acertar en la recuperación del componente fraseológico que es común a las dos expresiones (la EIE y la EIM). También la diferencia de resultados que se da entre las EIE1 [// ST] y las EIE2 [// O] permite afirmar que estos sujetos, al igual que los de la tarea justificativa, se muestran sensibles al grado de transparencia-opacidad de las expresiones en esta tarea de recuperación, una sensibilidad que podría haber influido en la activación de la transferencia (tal como hemos explicado previamente).

Segundo, *la interferencia-EIM (T.N.EIM)* se produce en este grupo con cada tipo de EIE, salvo con las que combinan la diferencia interlingüística con la opacidad (EIE3 [# O]): más precisamente los porcentajes de T.N.EIM se sitúan para este grupo entre un 5% (con las EIE4) y, aproximadamente, un 10% (con las EIE similares). Por tanto, vemos que nos encontramos ante un esquema de resultados diferente al del primer grupo, pero muy parecido al que hemos encontrado a nivel supragrupal. Por un lado, la similitud interlingüística [//] de las EIE1 y de las EIE2 parece haber incentivado a los alumnos a referirse bastante a las EIM que habían servido de referencia en la tarea de aprendizaje; por otro, esta misma tendencia se repitió con las EIE transparentes que presentan una iconicidad diferente a la de las EIM (o sea, las EIE4 [# ST]), lo cual lleva a pensar que el factor TS podría también haber tenido un efecto en la activación del proceso de interferencia. Sin embargo, sobre este tema, no podemos confirmar totalmente esta influencia puesto que, como ya hemos comentado (véase el apartado dedicado al análisis supragrupal), sospechamos que el formato de nuestro test de retención (que proporciona en la LM los núcleos verbales de las EIE) haya podido fomentar esta interferencia, especialmente si los alumnos han trabajado previamente a partir de las EIM.

Tercero, concerniente a la *interferencia más general (T.N.G.)*, este fenómeno ocurre de modo bastante equivalente entre las cuatro categorías fraseológicas ya que no se han dado diferencias significativas entre ellas (los porcentajes de aparición oscilan entre un 8 y un 12%). Esta vez, sin embargo, son tanto las EIE4 [# ST] como las EIE3 [# O] las que presentan una variación de resultados destacable en comparación con los obtenidos para la T.N.EIM; esta situación indica, entonces, la importancia que las interferencias no causadas por las EIM han tenido en la recuperación de las expresiones de tipo diferente:

- Con las EIE4, los alumnos de este grupo suelen cometer errores interlingüísticos variados ya que pueden ser debidos a las EIM o no;
- Con las EIE3, se da una interferencia de un solo tipo, es decir, ocasionada únicamente por otras expresiones de la LM.

Como vemos, los sujetos que realizaron la tarea contrastiva tienden siempre y con cada tipo de EIE a referirse a su LM cuando intentan recuperar la imagen fraseológica. Por ello, si miramos la interferencia desde un punto de vista general (T.N.G.), no se encuentran diferencias significativas entre las categorías de expresiones. No podemos decir, entonces, que el factor CLM haya tenido un impacto en los niveles de T.N.G. alcanzados, aunque sí, como hemos visto, en el tipo de influencia ejercida por la LM¹⁵⁴. En lo que se refiere al grado de transparencia-opacidad, no parece haber influido de modo significativo en esta interferencia general¹⁵⁵ puesto que, incluso cuando la imagen extranjera es opaca, los alumnos de este grupo se basan en la LM para intentar recuperarla, ya sea a través de las EIM (tal como ocurre con las EIE2 [// O]) o mediante otras expresiones de su idioma materno (tal como se produce con las EIE3 [# O]).

- Grupo 3 (tarea contextual)

Los resultados de este grupo indican que...

- los niveles de T.P. que corresponden a las EIE1 y las EIE2 sólo tienden a diferenciarse ($0,06 \leq p \leq 0,1$);
- no hay diferencias significativas entre los tipos fraseológicos en lo que se refiere a la T.N.EIM, aunque vemos que este tipo de interferencia no se produce en absoluto con las EIE opacas (EIE2 y EIE3) y se da muy poco con las transparentes (EIE1 y EIE4);
- los casos de T.N.G. ocurren con cada categoría de EIE, salvo con la segunda cuyo resultado se diferencia significativamente del de las EIE4.

¹⁵⁴ Las EIE similares [//] provocan mayoritariamente la interferencia-EIM y las diferentes [#], la interferencia causada por otras expresiones de la LM.

¹⁵⁵ Sin embargo, es curioso observar que los dos tipos de EIE transparentes (las EIE1 y las EIE4) presentan un mismo porcentaje de T.N.G., que, de hecho, supera los porcentajes relacionados con las EIE opacas (las EIE2 y las EIE3).

Referente a *la transferencia positiva (T.P.)*, observamos que no se dan diferencias plenamente significativas entre los dos tipos de EIE similares: en efecto, los casos de T.P. atañen a un 30% de las EIE2 y a un 48% de las EIE1, lo cual produce sólo una *tendencia a la diferenciación* entre estas expresiones. Podemos resaltar que,...

- como en el caso de los otros dos grupos, las EIE similares [//] han provocado posibles fenómenos de influencia positiva de las EIM;
- sin embargo, no parece, esta vez, que el grado de transparencia-opacidad (factor TS) de las EIE haya tenido un efecto destacable en esta operación de transferencia.

De hecho, como ya hemos podido constatar en los resultados de retención, la transparencia de las expresiones no suele fomentar de manera destacable en estos sujetos la recuperación de la imagen fraseológica. Aparentemente, esta tendencia es generalizada ya que también se da cuando los alumnos tratan de recordar los elementos icónicos comunes a las dos lenguas, situación que explica la equivalencia de resultados entre los niveles de T.P. obtenidos.

Referente a *la interferencia-EIM (T.N.EIM)*, su nivel de aparición es muy bajo dado que sólo alcanza un 1% en el caso de las EIE1 y de las EIE4 y no se produce con las otras categorías de expresiones. Por tanto, vemos que los alumnos del grupo 3 casi no suelen referirse a las EIM a la hora de intentar superar su deficiencia memorística, lo cual les lleva a cometer muy pocos errores interlingüísticos de este tipo. Ahora bien, los porcentajes obtenidos demuestran también que, en este grupo,...

- la similitud interlingüística [//] no conduce necesariamente a la producción de errores por influencia de las EIM (caso de las EIE2);
- la diferencia interlingüística [#] no lleva siempre a la ausencia de estos errores (caso de las EIE4).

Esta situación no es tan sorprendente en el caso de las EIE4 [# ST] puesto que, como hemos explicado previamente, la interferencia se podría deber o bien a la acción de la transparencia semántica o bien al formato del test de retención (recordemos que los alumnos podrían haberse dejado influir por las estructuras incompletas proporcionadas en catalán). En cambio,

es bastante extraño que no se haya producido ningún caso de interferencia con las EIE2 [// O] dada la similitud de imagen que comparte con sus EIM. ¿La opacidad de estas expresiones podría haber tenido un papel en este resultado? Es curioso observar, además, que la ausencia de T.N.EIM se produce en este grupo con todas las EIE opacas, o sea, tanto con las EIE2 como con las EIE3. Si en el caso de las EIE3, la operación de referencia a las EIM se ve bloqueada sobre todo por la falta de similitud [#] entre los dos idiomas, en el caso de las EIE2 sería más bien la opacidad semántica de la IL [O] que podría impedir cualquier interferencia en caso de deficiencia memorística.

Finalmente, en cuanto a la *interferencia más general (T.N.G.)*, observamos que los resultados de las EIE1, EIE3 y EIE4 se pueden considerar como equivalentes (oscilan entre un 2 y un 5%), mientras que las EIE2 siguen sin provocar interferencias. Al mirar ahora las diferencias de porcentaje que se dan entre la T.N.EIM y la T.N.G., nos damos cuenta de lo siguiente: en el grupo 3, los casos de interferencia provenientes de expresiones diferentes a las EIM, cuando tienen lugar, son siempre mayoritarios en comparación con los casos de influencia negativa de las EIM. Podemos decir, entonces, que estos sujetos sí se apoyan (aunque muy de vez en cuando) en la fraseología de la LM en su intento por recuperar las imágenes extranjeras, pero casi no se dejan influir negativamente por las EIM, ni siquiera en los casos más tentadores de similitud icónica [//] (EIE1 y EIE2). Esta situación se debe probablemente a la falta de focalización en la iconicidad fraseológica que caracteriza a la tarea contextual. Asimismo, los alumnos de este grupo no cometen muchos errores interlingüísticos causados por las EIM en caso de deficiencia memorística precisamente porque no se han fijado en las imágenes de las EIE durante la tarea de aprendizaje, lo cual les impide relacionarlas fácilmente con sus equivalentes fraseológicos en la LM.

Además, los porcentajes de T.N.G. muestran que la interferencia se hace más aguda cuando las expresiones presentan una cierta transparencia semántica (aunque sólo se da una diferencia significativa entre las EIE4 [# ST] y las EIE2 [// O]). Como en el caso de la T.N.EIM, parece que la opacidad de las EIE2 y de las EIE3 podría haber frenado en el momento de la producción la estrategia de asociación con la LM; esta influencia exclusiva del factor TS explicaría el sorprendente resultado obtenido con las EIE2 (expresiones que, por no poder ser asociadas fácilmente con sus EIM, ni con ninguna otra expresión de la LM, no

produjeron casos de interferencia), y el contraste que, en este caso, ofrece con el de las EIE4 (expresiones que sí fueron relacionadas con otras EI de la LM).

9.2.2.2.(b) Conclusión

En primer lugar, si miramos los resultados intragrupales relacionados con *la transferencia positiva (T.P.)*, podemos afirmar que...

- los alumnos de cada grupo demuestran una cierta memorización del elemento fraseológico común a las dos lenguas en el caso de las EIE de tipo similar (EIE1 y EIE2);
- los aprendices que trabajaron alrededor de la imagen icónica se muestran más sensibles a la transparencia de las EIE1 que los de la tarea contextual; de ahí que sólo los sujetos de los dos primeros grupos obtengan niveles de T.P. que sean significativamente más altos con las EIE1 que con las EIE2.

Por lo tanto, en cada grupo, la recuperación de las EIE similares sí podría haber sido, en parte al menos, fomentada por la estrategia de transferencia positiva de la LM a la LE, **LO QUE CONFIRMA LA PRIMERA PARTE DE NUESTRA OCTAVA PREDICCIÓN** y respaldaría los resultados de Irujo (1986b y 1993). También es interesante constatar que el factor TS tiene una cierta influencia en los resultados (provocando la transparencia niveles de T.P. más altos, tal como habíamos previsto), aunque esta influencia es sobre todo destacable y significativa en el caso de los dos grupos experimentales. Ahora bien, como hemos comentado previamente, es difícil determinar aquí si la transparencia de las EIE1 ha fomentado en los grupos experimentales los fenómenos de transferencia de una lengua a otra o si simplemente ha favorecido de modo general la retención fraseológica (tal como demuestran los resultados relativos a la memorización).

En segundo lugar, sobre la *interferencia-EIM (T.N.EIM)*, **NO PODEMOS CONFIRMAR PLENAMENTE LA SEGUNDA PARTE DE NUESTRA PREDICCIÓN** puesto que, en ningún grupo, se han dado diferencias que sean significativas y sistemáticas entre las EIE similares (EIE1 y EIE2) y las EIE diferentes (EIE3 y EIE4). **Sin embargo,**

vemos que sólo los niveles obtenidos en los dos primeros grupos **NO LA CONTRADICEN** dado que los alumnos de las tareas experimentales sí tienden a obtener porcentajes de T.N.EIM más elevados en el caso de las EIE1 y de las EIE2¹⁵⁶. En efecto, los sujetos de estos dos grupos reconocen en la iconicidad de las EIE similares [//] algo familiar, lo que les lleva a utilizar la estrategia de referencia a las EIM en su intento por recuperar la imagen extranjera. Además, los resultados relacionados con la *T.N.G.* nos permiten decir que *el grado de CLM* de las EIE orienta el tipo de interferencia que se produce en los dos grupos experimentales:

- Con las EIE de tipo similar [//], estos sujetos cometen ante todo errores originados por las EIM¹⁵⁷;
- Con las EIE de tipo diferente [#], se dejan influir exclusivamente (en el caso del grupo 1) o bien en gran parte (en el caso del grupo 2) por otras expresiones de la LM.

En cambio, los resultados del grupo 3 no muestran estas diferencias entre EIE similares y EIE diferentes puesto que, en su caso, la interferencia con las EIM no tiene lugar necesariamente con estas primeras y nunca es mayoritaria al lado de la interferencia causada por otras expresiones de la LM.

Ahora bien, respecto al *grado de transparencia (factor TS)* de las EIE, hemos visto que los tres grupos muestran una cierta sensibilidad hacia este factor. En general, cuando la interferencia no viene estimulada por el reconocimiento de una similitud icónica entre las EIE y sus EIM, el grado de transparencia podría influir en este fenómeno:

- En los grupos experimentales, esta influencia se deja ver ante todo entre las EIE diferentes (EIE3 y las EIE4): la transparencia de las EIE4 fomenta particularmente la

¹⁵⁶ Los sujetos del grupo 1 sólo producen esta interferencia con estos dos tipos de EIE y los del grupo 2 obtienen con ellos los resultados más altos, aunque sólo se haya dado una diferencia significativa con las EIE3.

¹⁵⁷ En estos dos grupos, la ausencia total de interferencia-EIM puede sólo ocurrir con expresiones de tipo diferente (EIE3 y/o EIE4).

comisión de errores por influencia o bien de expresiones diferentes a las EIM, en el caso del primer grupo, o bien de las EIM, en el caso del segundo¹⁵⁸;

- **En el grupo control**, la actividad realizada no parece haber activado este reconocimiento de una posible semejanza icónica con las EIM; por tanto, **sólo el grado de TS influye en la estrategia de referencia a la LM, la transparencia [ST] (EIE1 y EIE4) estimulando ligeramente la interferencia-EIM y fomentando mucho más la interferencia general.**

Sin embargo, se debe precisar que el caso **del grupo 2** es bastante específico dado que la tarea de aprendizaje llevó a estos alumnos a establecer paralelismos sistemáticos entre las dos lenguas. Por tanto, **este grupo es el único que no muestra una influencia del factor TS en sus resultados de interferencia general, lo que demuestra que los sujetos de la tarea contrastiva suelen siempre referirse a su LM (ya sea mediante las EIM y/u otras expresiones), sea cual sea el grado de opacidad de las EIE.**

9.2.2.3. Análisis intergrupar

En tercer lugar, nos interesaremos por los datos relativos a los niveles de T.P., de T.N.EIM y de T.N.G. que se han obtenido en los tres grupos para cada categoría de EIE. Asimismo, comentaremos e interpretaremos las equivalencias y diferencias de resultados que, para cada tipo de expresión, se han producido entre los tres grupos; podremos así averiguar la influencia que la categoría fraseológica tratada puede haber tenido en los niveles interlingüísticos alcanzados tras cada tarea de aprendizaje.

9.2.2.3.(a) Comentarios generales

- *Con las EIE1 [// ST]*

Podemos observar que...

- los dos grupos experimentales obtienen niveles de T.P. más altos que el del grupo control;

¹⁵⁸ Aunque, en este caso, recordemos que el formato del test de retención podría haber tenido una influencia.

- los sujetos del primer grupo y del tercero tienen un nivel equivalente de T.N.EIM, el cual es inferior al del segundo grupo;
- los alumnos de los tres grupos muestran niveles de T.N.G. que se pueden considerar como equivalentes, aunque existe una tendencia a la diferenciación entre los resultados del grupo 2 y los del grupo 1.

Los resultados indican que *el nivel de T.P.* que los dos grupos experimentales alcanzan, en el caso de las EIE1, se sitúa entre un 69% y un 85%; en cambio, los sujetos de la tarea contextual tienen un porcentaje inferior al 50%. Por tanto, vemos que las tareas que se basan en la iconicidad fraseológica fomentan la retención del elemento común a las EIE1 y a sus EIM, lo cual explica que los fenómenos de T.P. son más numerosos en el caso de los dos primeros grupos. Además, los resultados indican que los alumnos de la tarea contrastiva son los que obtienen el porcentaje más elevado (aunque no se ha dado una diferencia significativa con el primer grupo), un dato que está en la línea de lo que hemos podido descubrir sobre los fenómenos de transferencia que conciernen al conjunto de las EIE (véase el apartado 9.1.2.).

Por otra parte, observamos que los casos de *interferencia-EIM (T.N.EIM)* son significativamente más numerosos con el grupo 2 (corresponden a un 10% de las EIE1) que con los otros dos grupos (que consiguen exactamente el mismo porcentaje de aparición de esta interferencia, un 1%). Así pues, podemos decir que la tarea contrastiva ha fomentado particularmente la asociación interlingüística mediante el reconocimiento de la similitud icónica [//] que comparten las EIE1 con sus EIM respectivas, lo cual ha llevado a los sujetos a dejarse influir bastante por estas últimas en el momento de la recuperación fraseológica. En cambio, la tarea justificativa y la contextual, por no involucrar una referencia explícita a las EIM, no incitan tanto a los alumnos a apoyarse en estas expresiones cuando tratan de recuperar las EIE1.

Al contrario, los resultados relativos a la *interferencia más general (T.N.G.)* nos indican que los alumnos de los tres grupos se dejan influir por expresiones diferentes a las EIM, situación que les hace alcanzar niveles de interferencia general más equivalentes (oscilan

entre un 2 y un 12%). No obstante, aunque no se dan diferencias verdaderamente significativas entre estos resultados, los porcentajes obtenidos con las EIE1 muestran que son ante todo los alumnos que realizaron la tarea justificativa los que suelen cometer una menor cantidad de errores interlingüísticos (sobre todo en comparación con los de la tarea contrastiva). Esta tendencia no es tan sorprendente si recordamos que son también ellos los que, además de no haber trabajado de modo explícito alrededor de la referencia a la LM, recuerdan de modo completo el mayor porcentaje de expresiones de este tipo (ver resultados intergrupales relativos a la memorización fraseológica); al contrario, la mayor deficiencia memorística de los sujetos que realizaron la tarea contextual podría haberles incitado a cometer más errores interlingüísticos¹⁵⁹.

Ahora bien, al mirar los resultados de *T.N.G.* y los de *T.N.EIM*, nos damos cuenta de que los alumnos del grupo 3 son los únicos que con las EIE1 producen mayoritariamente una interferencia no vinculada a las EIM. Este dato confirma, entonces, que la tarea contextual no suele favorecer el reconocimiento de la similitud icónica [//] de las EIE1.

- Con las EIE2 [// O]

Vemos que...

- los dos grupos experimentales obtienen niveles de T.P. más altos que los del grupo control (además el resultado del grupo 2 también tiende a diferenciarse del obtenido en el grupo 1);
- sólo se da una diferencia significativa entre el nivel de T.N.EIM del grupo 2 y el del grupo 3, siendo este primero superior a este segundo;
- el nivel de T.N.G. del grupo 2 es significativamente superior al del grupo 3 y también tiende a ser más alto que el del grupo 1.

¹⁵⁹ Aunque recordemos que esta deficiencia memorística también les lleva a cometer otros tipos de errores y a no proporcionar respuestas (*evitación del error por omisión de respuesta*).

Primero, los sujetos de los dos grupos experimentales logran con las EIE2 niveles de *transferencia positiva (T.P.)* que son significativamente superiores (se sitúan, más o menos, entre un 50 y un 65%) al resultado del grupo control (donde la T.P. sólo se da en un 30% de estas EIE). Una vez más, vemos que, con este tipo de expresión que ofrece una similitud con las EIM [//], las tareas de enfoque icónico favorecen la retención y recuperación del elemento común a ambas lenguas. Además, es importante precisar que el porcentaje de T.P. del segundo grupo es superior al del primero, una diferencia que tiende (aunque no claramente) a ser significativa. Por tanto, con las EIE2, se han registrado posibles casos de T.P. en los tres grupos y, por lo general, son los alumnos que han realizado la tarea contrastiva los que tienden a obtener el nivel más elevado, una tendencia que corresponde plenamente a los resultados obtenidos para el conjunto de las EIE (apartado 9.1.2.).

Segundo, los resultados de *T.N.EIM* indican que, en la recuperación de las EIE2, los sujetos del grupo 2 cometen sobre todo más errores interlingüísticos que los del grupo 3: la tarea contrastiva lleva a los alumnos a obtener un nivel de interferencia del 9%, mientras que la tarea contextual no fomenta la comisión de ningún error de este tipo (0%). En cambio, el resultado intermedio obtenido por el grupo 1 (4%) no permite establecer ninguna diferencia significativa con estos dos grupos. Como vemos, con las EIE2, la tarea contextual es la única que no ha llevado a los alumnos a la interferencia, lo cual confirma la falta de asociación con las EIM que se da en el grupo control; en cambio, la opacidad de estas expresiones, al dificultar la memorización (véase los resultados de retención), puede haber incitado a los alumnos de la tarea justificativa a apoyarse más en la referencia a las EIM para compensar su deficiencia memorística; de ahí que, esta vez, no podamos afirmar que la tarea contrastiva se diferencie significativamente de la tarea justificativa por obtener el mayor nivel T.N.EIM.

Finalmente, si miramos los resultados relativos a la *interferencia general (T.N.G.)*, vemos que los niveles alcanzados son muy parecidos a los de T.N.EIM: el grupo 2 sigue teniendo el mayor porcentaje de interferencia (10%) y se diferencia una vez más del grupo 3 (0%), aunque esta vez también tiende a diferenciarse del grupo 1 (4%). Por tanto, con este tipo de EIE, los alumnos de los grupos experimentales cometen errores de interferencia exclusivamente (o casi) por influencia de las EIM, mientras que los sujetos del grupo control no presentan ningún tipo de interferencia. Esta situación demuestra que la opacidad de las

EIE2 no facilita especialmente el establecimiento de asociaciones icónicas con expresiones diferentes a las EIM. Por esta razón, sólo los alumnos que han trabajado alrededor de las imágenes fraseológicas y han podido darse cuenta de la similitud que comparten con las EIM, cometen errores interlingüísticos.

- Con las EIE3 [# O]

Los resultados sobre interferencia muestran que...

- los alumnos de los tres grupos no cometen errores de T.N.EIM con este tipo de expresiones;
- sólo se da una diferencia significativa entre los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, siendo estos primeros los únicos que no se dejan influir negativamente por la LM.

En efecto, con las EIE3, no se han registrado casos de *interferencia-EIM (T.N.EIM)*, ni siquiera en el caso del segundo grupo. En cambio, sí, los alumnos de la tarea contrastiva, al igual que los de la tarea contextual, cometen errores originados por otras expresiones de la LM: el nivel de *T.N.G.* alcanza un 8% en el grupo 2 y un 2% en el grupo 3; de ahí que el resultado del grupo 2 se pueda considerar ante todo como significativamente superior al del grupo 1, donde no se produjo ninguna interferencia (0%). Las dos tareas experimentales provocan, entonces, resultados de interferencia general bien diferentes dado que una (la justificativa) lleva a la ausencia de errores interlingüísticos, mientras que la otra (la contrastiva) parece fomentarlos. Como hemos podido constatar previamente, la realización de la tarea contrastiva, al estimular la asociación con las EIM y, consecuentemente, la referencia a la LM, parece haber llevado a los alumnos a querer superar la dificultad que plantea estas EIE mediante la estrategia de transferencia de una lengua a otra. En cambio, no ha ocurrido con los alumnos de la tarea justificativa que, además de no haber realizado una actividad que fomente la asociación interlingüística, han podido percatarse de modo explícito de la opacidad (y especificidad) de la iconicidad de estas EIE.

Así pues, en este caso, no se puede afirmar que una tarea active más que otra la T.N.EIM dado que las características de las EIE3 (a la vez, diferentes y opacas) no favorecen en

absoluto este tipo de influencia interlingüística. Esta situación corresponde a lo que habíamos predicho sobre la baja influencia general de las EIM que se dan con estas EIE. Sin embargo, podemos decir que sí, los grupos se diferencian en la interferencia general (en este caso, exclusivamente por influencia de otras expresiones de la LM): de hecho, la tarea contrastiva provoca el mayor nivel de interferencia sobre todo en comparación con la tarea justificativa que se caracteriza por la ausencia total de interferencia. Vemos entonces que, con este tipo de EIE, la tarea contrastiva vuelve a ser la que suele relacionarse con la mayor cantidad de errores interlingüísticos, aunque, esta vez, ya no por culpa de las EIM.

- Con las EIE4 [# ST]

Los datos de interferencia indican que...

- hay sólo una *tendencia clara* a la diferenciación de resultados de T.N.EIM entre los sujetos del grupo 1 y los del grupo 2, siendo estos primeros los únicos que no se dejan influir negativamente por las EIM;
- los tres grupos cometen errores de interferencia general y no se da ninguna diferencia significativa entre ellos.

Por un lado, con las EIE4, sí se producen casos de *interferencia-EIM*, en particular en el grupo 2 (donde se produce en un 5% de estas EIE) y en el grupo 3 (aunque sólo alcanza un 1%). Por tanto, la tarea justificativa es la única que, frente a este tipo de EIE, no provoca ningún caso de influencia negativa de las EIM (0%). Por otro lado, los niveles de *interferencia general* se equivalen entre los tres grupos (oscilan entre un 5 y un 12%), aunque el segundo sigue teniendo el porcentaje más elevado. Estos resultados muestran que los casos de interferencia por otras expresiones de la LM son mayoritarios en los tres grupos (lo cual es normal dada la diferencia interlingüística [#] de estas EIE), aunque especialmente en el primero y en el tercero (o sea, en los grupos donde los alumnos no han podido trabajar alrededor de la referencia explícita a las EIM). Efectivamente, las dos tareas que no se basan en la estrategia contrastiva suelen provocar con las EIE4 ante todo errores interlingüísticos no ocasionados por las EIM, mientras que la segunda tarea lleva a los alumnos a dejarse influir casi tanto por las EIM como por otras expresiones.

Por tanto, las EIE4, a pesar de la diferencia icónica que ofrecen con las EIM [#], sí pueden provocar casos de interferencia con éstas, en particular en el segundo grupo. De hecho, con este tipo de expresiones, son los sujetos del grupo 2 quienes, al haber realizado una tarea de comparación interlingüística, se muestran como los más dispuestos a apoyarse en las EIM para intentar superar la tarea de recuperación fraseológica. Además, los datos obtenidos muestran que, con estas expresiones que ofrecen una imagen transparente, todos los sujetos utilizan la estrategia de referencia a la LM para compensar su deficiencia memorística, lo cual provoca niveles de interferencia general más equivalentes entre los grupos que en el caso de las EIE3.

9.2.2.3.(b) Conclusión

Por un lado, los resultados relativos a la ***transferencia positiva (T.P.) NO RESPALDAN COMPLETAMENTE LO QUE HABÍAMOS PREDICHO (NOVENA PREDICCIÓN)***:

- Las dos tareas experimentales **SÍ** tienen un mayor impacto en la activación de los posibles casos de T.P. en comparación con la tarea contextual, sea cual sea el grado de TS de las EIE similares;
- Pero **SÓLO** los resultados relativos a las EIE2 tienden a confirmar el hecho de que la tarea contrastiva fomenta verdaderamente más la T.P. que la justificativa.

Por lo tanto, podemos decir que el trabajo alrededor de la imagen icónica, que sea de enfoque contrastivo o no, fomenta la memorización del elemento común a las EIE-EIM. Por esta razón, ambas tareas experimentales obtienen niveles de T.P. siempre muy parecidos. **Sin embargo, sí se debe reconocer que los porcentajes obtenidos por los sujetos de la tarea contrastiva son SIEMPRE los más elevados, especialmente en el caso de las EIE2.** De hecho, parece que la opacidad de estas últimas tiende a frenar menos esta tendencia a la transferencia en el caso de los alumnos del grupo 2, lo cual no resulta sorprendente dado que esos sujetos son los que más pueden reconocer las similitudes entre los dos idiomas (a pesar del carácter opaco de la imagen extranjera) gracias al trabajo contrastivo que llevaron a cabo.

Por otro lado, en relación con **la interferencia-EIM, NUESTRA PREDICCIÓN SÓLO PARECE CONFIRMARSE EN EL CASO DE LAS EIE DIFERENTES:**

- **Con las EIE similares (EIE1 y EIE2), la tarea contrastiva NO frena en absoluto los casos de interferencia con las EIM, sino que los favorece más que las otras tareas.**
- **Con las EIE diferentes, los tres grupos SÍ presentan niveles de T.N.EIM muy parecidos:** o bien son iguales (en el caso de las EIE3) o bien se pueden considerar como equivalentes (en el caso de las EIE4).

Así pues, la **tarea contrastiva** no tiene un efecto positivo sobre la **interferencia-EIM**, tal como ya habíamos podido constatar previamente. Esta tarea suele ser más bien la que **fomenta los errores interlingüísticos con las EIM, sobre todo en el caso de las expresiones similares (EIE1 y EIE2);** aunque, como indican los resultados, esta **tendencia del segundo grupo a diferenciarse de todos los demás por su mayor nivel de T.N.EIM es más sistemática en el caso de las EIE1 [// ST] que en el caso de las EIE2 [// O].** En efecto, en el caso de estas últimas, como hemos explicado, la opacidad de la imagen lleva también a los alumnos de la tarea justificativa a utilizar una estrategia como la referencia a las EIM para intentar vencer la dificultad memorística que plantean estas expresiones (de ahí que no se dé una diferencia que sea significativa entre los resultados interlingüísticos de estos alumnos y los del grupo 2). **En el caso de las EIE diferentes (EIE3 y EIE4), todos los resultados de T.N.EIM son, en cambio y tal como habíamos previsto, más bien equivalentes entre los grupos y bastante bajos, lo cual demuestra que la diferencia interlingüística [#], por lo general, no favorece este tipo de interferencia, sea cual sea el enfoque de la tarea de aprendizaje. No obstante,** se debe precisar que con las EIE4 (las transparentes) el nivel de T.N.EIM de la tarea contrastiva tiende a diferenciarse más (sobre todo en comparación con la tarea justificativa) que en el caso de las EIE3 (las opacas); por tanto, **los alumnos del grupo 2 son los que se muestran más dispuestos a referirse a las EIM frente a la dificultad de memorización que les plantea las EIE, pero siempre y cuando las características de la imagen extranjera no bloquee totalmente esta tendencia (bloqueo que ocurre más con las EIE diferentes [#] que con las similares [//], y más con las diferentes que son opacas [# O] que con las que son transparentes [# ST]).**

Sin embargo, como hemos visto, si nos fijamos en el conjunto de errores interlingüísticos (**T.N.G.**) cometidos por los alumnos, **no podemos decir tampoco que la tarea contrastiva estimule siempre mucho más la interferencia puesto que sólo se dan diferencias significativas de resultados en el caso de las EIE opacas (EIE2 y EIE3) con el grupo que no produce ninguna interferencia** (la opacidad [O] bloqueando completamente la interferencia en el grupo 3 con las EIE2 y en el grupo 1 con las EIE3). **Pero sí se debe precisar que es siempre el grupo 2 el que obtiene el mayor porcentaje de T.N.G.**, incluso en el caso de las EIE diferentes [#] donde la interferencia se produce exclusivamente (caso de las EIE3) o mayoritariamente por influencia de expresiones diferentes a las EIM (caso de las EIE4).

10. RESULTADOS, IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Presentaremos aquí los resultados más relevantes que este estudio nos ha permitido descubrir sobre la retención fraseológica y sobre los fenómenos interlingüísticos de transferencia e interferencia. También pondremos de relieve, por un lado, las implicaciones que estos resultados pueden tener a nivel teórico, y, por otro, las perspectivas metodológicas que plantean para un profesor de LE deseoso de introducir el elemento fraseológico en su programa de enseñanza.

10.1. RESULTADOS E IMPLICACIONES TEÓRICAS

10.1.1. ACERCA DE LA MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA

10.1.1.1. Impacto de la tarea de aprendizaje

Por un lado, nuestros resultados realzan la importancia que se debe conceder al enfoque didáctico elegido para las tareas de aprendizaje fraseológico. Más precisamente, indican la necesidad de tener en cuenta la dimensión icónica de estas expresiones, al demostrar que la explotación de este aspecto suele fomentar la retención de los alumnos.

Asimismo, la comparación de los resultados entre nuestros tres grupos de sujetos muestra claramente que se da casi siempre una mejor memorización (tanto de tipo general como cualitativo) de las EIE tras la realización de una actividad que se basa en la IL de las expresiones (*grupo 1 [tarea justificativa] \cong grupo 2 [tarea contrastiva] > grupo 3 [tarea contextual]*). Nos situamos, entonces, en la línea de los estudios teóricos que destacan el gran papel que la explotación didáctica de la iconicidad fraseológica puede desempeñar en el aprendizaje de las EIE (Galisson, 1983 y 1984a/b; Irujo, 1986a; Cooper, 1998; Lennon, 1998; etc.). Pero estos resultados confirman ante todo las conclusiones de los trabajos empíricos de Kövecses & Szabó (1996) y los de Boers y de sus colaboradores (Boers, 2000 y 2001; Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007), quienes, mediante pruebas realizadas con estudiantes de ESL de nivel más avanzado que nuestros sujetos,

demonstraron la especial eficacia memorística de un enfoque que permite resaltar ante los alumnos el valor icónico-metafórico de las EIE.

En cambio, debemos resaltar la falta de diferenciación general que existe entre los efectos memorísticos de la tarea icónica de tipo justificativo y la de tipo contrastivo. Este resultado nos indica que el trabajo alrededor de la motivación semántica interna de las expresiones y de su comprensión metafórica (trabajo en el cual se centraron especialmente los estudios experimentales que acabamos de citar y que corresponde a nuestra tarea justificativa) no es el único modo de estimular la memorización mediante la referencia a la iconicidad fraseológica; de hecho, una actividad que se apoya en una comparación explícita con la fraseología de la LM también puede cumplir con este objetivo.

10.1.1.2. Efectos de la combinación de los factores CLM y TS

Por otro lado, nuestro estudio permite mostrar que la orientación didáctica de la actividad de aprendizaje no es el único factor que puede influir en la memorización de las EIE. De hecho, hemos visto que los niveles de retención fraseológica obtenidos por todos nuestros sujetos suelen variar según el tipo de expresión al cual se ven confrontados. Recordemos que hemos diferenciado cuatro tipos de EIE basándonos en dos criterios relacionados con la imagen fraseológica: se trata de su grado de transparencia semántica ([ST] - [O]) y de su conexión icónica con la EIM ([//] - [#]).

Los resultados relacionados con el conjunto de los sujetos (véase el nivel supragrupal) indican claramente que, por lo general, se han dado diferencias de retención entre los cuatro tipos de expresiones ($EIE1 [// ST] > EIE2 [// O] > EIE4 [# ST] > / \cong EIE3 [# O]$), las cuales indican que...

- la similitud interlingüística y la transparencia semántica son factores que facilitan la retención de los alumnos;

- el primer criterio citado (CLM) suele tener un impacto memorístico más sistemático¹⁶⁰ e importante que el segundo (TS).

Como hemos comentado anteriormente, estas conclusiones corroboran sobre todo los resultados de los estudios empíricos de Irujo (1986b y 1993) que, recordemos, pusieron de relieve, por un lado, la mayor dificultad memorística que suponen las EIE de tipo diferente [#] (no sólo en comparación con las de tipo similar [/], sino también en el caso de alumnos con menos nivel en la LE¹⁶¹) y, por otro, la menor influencia que ejerce el factor TS al lado del factor CLM.

10.1.1.3. Influencia combinada de la tarea de aprendizaje y del tipo de EIE

Ahora bien, si la tarea de aprendizaje determina en gran parte el nivel de memorización fraseológica alcanzado por los alumnos y si la categoría fraseológica influye en el proceso memorístico, era lógico suponer que la facilidad o dificultad de aprendizaje que cada categoría de EIE (o sea, cada combinación de CLM y TS) plantea pudiera variar según el tipo de actividad realizada previamente y que, por lo tanto, el impacto memorístico de cada tarea también pudiera depender del tipo de expresión tratado (o sea, del modo en que los dos factores citados se combinan).

En primer lugar, sobre la influencia que los dos factores estudiados (CLM y TS) ejercen en la retención, el análisis intragrupal nos permitió matizar las conclusiones que fueron formuladas para el conjunto de la muestra (nivel supragrupal) y que coincidían con los resultados de Irujo (1986b y 1993). Como hemos podido constatar, la tarea de aprendizaje puede hacer que los alumnos se vuelvan más o menos sensibles a los efectos de cada factor.

Los datos obtenidos, por un lado, indican que *el grado de CLM* siempre influye en los resultados de retención de los tres grupos, pero esta influencia suele ser más sistemática y relevante (véase los resultados de retención cualitativa, R.M-F.C.) tras la realización de una tarea basada en la IL de las EIE (que sea de enfoque contrastivo o no); por otro lado, revelan

¹⁶⁰ De hecho, hemos visto que el grado de transparencia-opacidad semántica no es un factor que influye de modo tan sistemático en la retención de las EIE que son icónicamente diferentes a las EIM (EIE3 y EIE4).

¹⁶¹ Aunque en relación con el nivel de los alumnos, se debe precisar que todos los sujetos de Irujo tenían como mínimo un nivel avanzado en la LE.

que *el grado de TS* de las expresiones no tiene un efecto generalizado en los resultados de los tres grupos puesto que este factor sólo juega un papel significativo en la memorización cuando los alumnos han tenido la posibilidad de trabajar previamente alrededor de la iconicidad fraseológica (tarea de tipo justificativo o contrastivo). Es más, tras este tipo de tarea y especialmente cuando se requiere una recuperación precisa de las EIE (R.M-F.C.), este factor puede llegar a tener un impacto memorístico tan importante como el grado de CLM (de ahí que se obtenga la jerarquía siguiente en los grupos experimentales: $EIE1 [// ST] > EIE2 [// O] \cong EIE4 [# ST] > EIE3 [# O]$). Aunque esta equivalencia entre ambos factores es ante todo visible tras la realización de la tarea justificativa ya que, como hemos podido ver, la contrastiva suele llevar a los alumnos a dejarse influir un poco más por el factor CLM, sobre todo cuando se trata de recuperar de modo general las EIE (R.M.G.).

Estos resultados, al demostrar que los alumnos que realizaron una tarea de base icónica suelen volverse muy sensibles a las características interlingüísticas, pero también metafóricas de la IL (en particular cuando tienen que recuperar con precisión las EIE), nos obligan a reconocer...

- la influencia que la tarea de aprendizaje puede tener en los efectos memorísticos de estos dos factores;
- el gran papel que, al lado del grado de CLM, el grado de TS puede desempeñar en la memorización fraseológica si se estimula su reconocimiento en los alumnos.

En segundo lugar, sobre la tarea de aprendizaje y sus efectos en la retención fraseológica, el análisis intergrupar que hemos realizado nos obliga a reconsiderar nuestras primeras conclusiones. Así pues, los resultados demuestran lo siguiente:

- Frente a la gran dificultad que supone la recuperación completa de las EIE (R.M-F.C.), las tareas de base icónica suelen ser significativamente más eficaces que la tarea contextual sólo cuando se aplican a expresiones que permiten a los alumnos beneficiarse de los efectos memorísticos que proporciona la combinación de la transparencia semántica y de la similitud interlingüística (caso de las EIE1);

- No obstante, cuando se trata de una retención global (*R.M.G.*), el enfoque icónico garantiza siempre mejores resultados, sobre todo cuando los alumnos pueden reconocer un cierto grado de transparencia semántica en las expresiones (EIE1 y EIE4). En efecto, en el caso de las EIE opacas, la mayor eficacia memorística del trabajo icónico en comparación con el contextual no es tan sistemática dado que sólo concierne a una de las dos tareas experimentales (la contrastiva para las EIE similares [EIE2] y la justificativa para las EIE diferentes [EIE3]).

Estos datos nos permiten matizar las conclusiones anteriores sobre el impacto de la tarea de aprendizaje ya que indican que...

- la eficacia de una actividad en comparación con otra suele depender del tipo de EIE a la que se aplica;
- la realización de una sola actividad de enfoque icónico no garantiza necesariamente con todas las expresiones una mayor memorización en comparación con una actividad de enfoque contextual.

Sin embargo, contrariamente a los estudios empíricos realizados hasta ahora (en particular, los de Boers y colaboradores: Boers, 2000 y 2001; Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007), recordemos que hemos trabajado con alumnos que tenían poco dominio de la LE, lo cual podría explicar su bajo nivel de retención y la falta generalizada de diferenciación de resultados entre las tareas icónicas y la tarea contextual cuando se trata de recuperar completamente y con precisión los sintagmas fraseológicos junto con el SF que les corresponde (*R.M.-F.C.*).

10.1.2. ACERCA DE LOS FENÓMENOS DE TRANSFERENCIA (T.P.) E INTERFERENCIA (T.N.G. Y T.N.EIM)

10.1.2.1. Impacto de la tarea de aprendizaje

En primer lugar, hemos visto que los resultados revelan que los alumnos de los tres grupos se dejan influir *positiva y negativamente* por su LM a la hora de recuperar las EIE, lo cual confirma la influencia que la LM ejerce en la mente de los alumnos de este nivel (Kellerman, 1978; Paribakht, 1985; Irujo, 1986b; etc.). Pero, además, destacan el papel que el enfoque didáctico también puede jugar en estos fenómenos interlingüísticos. De hecho, demuestran que el enfoque de las dos tareas experimentales podría fomentar la retención mediante el reconocimiento de la similitud icónica con las EIM y, consecuentemente, estimular la activación de la operación de T.P. en el caso de las EIE de tipo similar [//]. Además, indican que el trabajo contrastivo es el que más favorece la operación de transferencia positiva como negativa de una lengua a otra, sobre todo por influencia de las EIM. Estos resultados respaldan, entonces, sólo en parte los estudios que destacan el efecto totalmente positivo (al abogar por un fomento de la T.P. y una prevención de la interferencia) que la comparación icónica entre las EIE y las EIM puede tener para el aprendizaje fraseológico (entre otros, Irujo, 1986a/b; Lennon, 1998; Low, 1988; etc.), puesto que demuestran también que este tipo de tarea suele incrementar la comisión de errores interlingüísticos (sobre este tema, véase Dulay, Burt y Krashen, 1982).

Ahora bien, debemos insistir en el hecho siguiente: por una parte, el formato de nuestro test de retención puede haber estimulado particularmente la interferencia en los sujetos de la tarea contrastiva (al proporcionarles la posibilidad de completar las estructuras fraseológicas extranjeras en su LM) y, por otra, las condiciones de realización de esta tarea (trabajo novedoso, realizado de modo individual y autónomo) no eran las ideales para que el alumno pudiera aprovecharse de su eficacia sin verse perjudicado por la influencia negativa de su LM. Efectivamente, como explicaremos más adelante, el desarrollo de esta actividad requeriría la ayuda y/o orientación del profesor: podría reforzar el trabajo contrastivo, llamando particularmente la atención de los estudiantes sobre las diferencias icónicas que las EIE presentan en comparación con la fraseología de la LM, lo cual contribuiría a anticipar posibles

casos de interferencia y, consecuentemente, a prevenir mucho más la comisión de los errores interlingüísticos.

10.1.2.2. Efectos de la combinación de los factores CLM y TS

En segundo lugar, nuestro estudio revela que la orientación didáctica de la actividad de aprendizaje no es el único aspecto que influye en la aparición de los fenómenos interlingüísticos. Como hemos visto, el tipo de EIE y la combinación de factores que involucra (CLM y TS) también suelen tener una influencia en este campo.

Por un lado, los resultados obtenidos a nivel supragrupal permiten afirmar que el *grado de CLM* de las EIE ha tenido una función importante en la transferencia tanto positiva como negativa, aunque no ha influido del mismo modo en estos dos fenómenos: ha determinado, por un lado, la activación o no activación de la T.P. (EIE similares + \times EIE diferentes \emptyset) y, por otro, el tipo de interferencia que se producirá mayoritariamente (EIE similares – T.N.EIM \times EIE diferentes – T.N.sinEIM)¹⁶². Sobre este tema, Irujo (1986b y 1993) demostró que se dan más casos de interferencia en la producción de los alumnos (sujetos con un alto nivel de competencia en la LE) cuando las expresiones presentan una imagen similar a sus EIM respectivas. Por lo tanto, nuestros resultados respaldan en parte esta perspectiva, pero también aportan algunas precisiones sobre el tema: de hecho, en el caso de nuestros sujetos, las conclusiones de Irujo se confirman sólo si limitamos la interferencia a la sola influencia de las EIM; en cambio, si consideramos el conjunto de errores interlingüísticos cometidos, vemos que ya no podemos decir que las EIE de tipo diferente sean las que provoquen menos casos de influencia negativa de la LM. Por supuesto, debemos ser prudentes a la hora de comparar nuestros resultados con los de Irujo dadas las diferencias que separan este trabajo experimental de los de esta autora. Efectivamente, el bajo nivel de LE de nuestros sujetos, el formato de nuestro test de retención (tipo rellena-huecos con posibilidad de contestar en la LM y sin SF preestablecido¹⁶³) y la presencia de una actividad contrastiva preliminar son

¹⁶² Recordemos que la similitud interlingüística [//] de las EIE1 y EIE2 lleva ante todo a la comisión de errores con las EIM, mientras que la diferencia interlingüística [#] de las EIE3 y EIE4 conduce mayoritariamente a errores originados por otras expresiones de la LM.

¹⁶³ De hecho, en el caso de nuestro test, los alumnos también pueden cometer errores de interferencia con expresiones de la LM que no son semánticamente equivalentes a las EIE, pero que se parecen a nivel icónico. En cambio, este tipo de interferencia no ocurre tanto si el test de producción ya proporciona al alumno el SF de las expresiones (por ejemplo, mediante un contexto de empleo transparente o mediante la EIM, tal como es el caso en los experimentos de Irujo, 1986b y 1993).

aspectos que han tenido una influencia en los resultados de interferencia registrados para el conjunto de la muestra.

Por otro lado, el presente estudio indica que *el grado de TS* es un factor que sí podría jugar un papel (aunque secundario al lado del factor CLM) en estos fenómenos interlingüísticos (Kellerman, 1983): fomentaría las asociaciones con la LM en la mente de los sujetos e influiría así en los efectos del factor CLM, al favorecer la transferencia con las EIE similares ($EIE1 > EIE2$) y la interferencia con las EIE diferentes ($EIE4 > EIE3$)¹⁶⁴.

10.1.2.3. Influencia combinada de la tarea de aprendizaje y del tipo de EIE

Además de centrarnos en los casos de influencia interlingüística o bien provocados por la tarea didáctica o bien más específicamente por las características de las EIE, hemos querido averiguar si los fenómenos de transferencia positiva y negativa que cada categoría fraseológica suele causar pudieran variar según el tipo de tarea realizada previamente y, consecuentemente, si el nivel de influencia interlingüística ocasionado por cada tarea también pudiera depender del tipo de expresión tratado.

Primero, acerca de la influencia que los dos factores estudiados (CLM y TS) ejercen en los fenómenos interlingüísticos, hemos llevado a cabo un análisis intragrupal. Éste nos permitió descubrir que el enfoque de la tarea de aprendizaje podría tener una cierta relevancia en este ámbito. Por una parte, respecto al *factor CLM*, nuestros datos muestran que la similitud interlingüística ($EIE1$ y $EIE2$) activa en los tres grupos la aparición de posibles casos de transferencia positiva (T.P.), pero también indica que no tiene el mismo efecto en la interferencia para todos los sujetos. En efecto, hemos observado que este factor sólo desempeña un papel relevante sobre la interferencia de los dos grupos experimentales, grupos donde efectivamente determina el tipo de errores interlingüísticos que se producirán mayoritariamente (las EIE [//] favoreciendo los que se deben a las EIM, y las EIE [#], los que

¹⁶⁴ Hemos podido constatar que la transparencia semántica favorece, por lo general, los casos de interferencia en el caso de las EIE diferentes ($EIE4 > EIE3$), pero no influye cuando la interferencia ya se encuentra estimulada por la similitud interlingüística ($EIE1 = EIE2$).

proviene de otras expresiones de la LM¹⁶⁵); en cambio, no influye en los resultados del grupo control cuya interferencia se basa casi exclusivamente en errores no ocasionados por las EIM.

Por otra parte, hemos visto que el *factor TS* ejerce una influencia ante todo significativa en los resultados de T.P. relativos a las dos tareas icónicas (estimulando la transparencia este fenómeno: EIE1 [// ST] > EIE2 [// O]). En cuanto a la interferencia, la transparencia semántica tiene un rol más destacable para los sujetos de la primera y tercera tarea dado que en estos dos grupos la opacidad semántica puede bloquear completamente la operación de interferencia (véase el caso de las EIE3 en el grupo 1 y de las EIE2 en el grupo 3); en cambio, el factor TS influye menos en el grupo 2 donde, de hecho, la opacidad no impide nunca la comisión de errores interlingüísticos (véase los resultados de T.N.G.)¹⁶⁶.

Sin embargo, se debe precisar que este factor influye de todas formas en los tres grupos, ante todo cuando no existen condiciones que favorecen el reconocimiento de una similitud icónica con las EIM: con los dos grupos experimentales, cuya tarea respectiva estimula (que sea de modo explícito o no) este reconocimiento mediante la visualización de la imagen extranjera, estas condiciones se dan en el caso de las EIE diferentes (EIE3 y EIE4)¹⁶⁷; en cambio, con el grupo control, como la tarea no favoreció particularmente la asociación EIE-EIM, estas condiciones se cumplen con todas las EIE, lo cual explica que, en este caso, la transparencia estimule la interferencia (aunque ante todo la que se debe a otras expresiones de la LM) tanto con las EIE similares (EIE1) como con las diferentes (EIE4)¹⁶⁸.

Estos resultados muestran, entonces, que la influencia que el factor CLM y TS ejercen en los fenómenos interlingüísticos puede variar según el enfoque de la tarea realizada

¹⁶⁵ Sin embargo, la influencia de ese factor es más sistemática en el caso de la tarea contrastiva que en el caso de la justificativa: de hecho, con esta última, la diferencia interlingüística [#] no lleva necesariamente a la interferencia (caso de las EIE3).

¹⁶⁶ Aunque, en este grupo, la opacidad semántica parece haber bloqueado la activación de la interferencia-EIM en el caso de las EIE diferentes (EIE4 + > EIE3 \emptyset).

¹⁶⁷ Así pues, la transparencia fomenta con las EIE4 o bien la T.N.EIM en el caso de los sujetos de la tarea contrastiva, o bien la interferencia no causada por las EIM en el caso de los alumnos de la tarea justificativa.

¹⁶⁸ Aunque esta transparencia estimula sobre todo más la interferencia general cuando la EIE es de carácter diferente (EIE4 [# ST]) puesto que la única diferencia significativa se da entre estas expresiones y las EIE2 [// O].

anteriormente por el alumno; lo cual nos obliga a matizar una vez más nuestras conclusiones anteriores (nivel supragrupal): por un lado, no podemos decir que el factor CLM tenga siempre una importancia destacable en la interferencia de los sujetos (aunque sí lógicamente en la transferencia positiva) y, por otro, tampoco podemos afirmar que el factor TS desempeñe un papel que sea siempre significativamente relevante para la transferencia y/o para cualquier tipo de interferencia.

Segundo, con el fin de comparar los efectos interlingüísticos provocados por las tareas en el caso de cada tipo de EIE, hemos realizado un análisis intergrupar. Los resultados relativos tanto a las EIE1 [// ST] como a las EIE2 [// O] muestran que las tareas experimentales sí llevan a los alumnos a obtener un mayor nivel de *T.P.*, pero, también, que la tarea contrastiva tiende a provocar más casos de *T.P.* que la justificativa sobre todo cuando se trata de expresiones opacas (EIE2). Además, aunque las diferencias de resultados que se dan entre los grupos en lo que se refiere a la interferencia siempre implican a los sujetos de la tarea contrastiva¹⁶⁹, no podemos decir que ésta provoque sistemáticamente más casos de interferencia que las otras dos actividades. Por un lado, concerniente a la *T.N.EIM*, es sobre todo en el caso de las EIE similares (EIE1 y EIE2) que los alumnos del segundo grupo alcanzan niveles de interferencia que suelen ser superiores (pero esta diferencia es más sistemática con las EIE1 que con las EIE2); en cambio, en el caso de las EIE que no favorecen la asociación con las EIM (o sea, las diferentes [#]), los alumnos de las tres tareas suelen conseguir niveles de interferencia más parecidos, aunque de manera más marcada si las expresiones no son transparentes (caso de las EIE3 [# O])¹⁷⁰. Por otro lado, aunque los resultados de *interferencia general (T.N.G.)* muestran que los alumnos de la tarea contrastiva sí obtienen siempre los mayores porcentajes¹⁷¹, las diferencias verdaderamente significativas se dan a nivel general sólo en el caso de las EIE opacas y con la tarea que más contrasta por no provocar ninguna interferencia: se trata de la tarea contextual en el caso de las EIE2 [// O] y de la justificativa en el caso de las EIE3 [# O].

¹⁶⁹ De hecho, nunca se da una diferencia significativa de resultados entre el grupo 1 y el grupo 3, aunque se debe reconocer que su equivalencia de resultados es menos marcada con las EIE2 [// O].

¹⁷⁰ En efecto, con las EIE diferentes y transparentes (EIE4 [# ST]), la tarea contrastiva fomenta un poco más este tipo de interferencia.

¹⁷¹ Sus porcentajes son superiores en los casos en que la interferencia se produce exclusiva (con las EIE3) o mayoritariamente (con las EIE4) por influencia de expresiones diferentes a las EIM.

Estos resultados permiten, entonces, matizar las perspectivas que ciertos teóricos defienden (por ejemplo, Irujo, 1986a/b; Lennon, 1998 y Low, 1988 *versus* Dulay, Burt y Krashen, 1982) sobre la interferencia causada por la actividad contrastiva: indican que, en el caso de este estudio, la realización de este tipo de tarea...

- NO lleva en absoluto a los alumnos a cometer menos errores interlingüísticos (en otras palabras, no contribuye a prevenir su comisión);
- pero TAMPOCO les incita a cometer sistemáticamente muchísimos más errores que los sujetos de las otras tareas.

Así pues, vemos la importancia de tener en cuenta las características de la iconicidad de las EIE (combinación de su grado de CLM y de su grado de TS) si queremos conocer de modo más preciso el impacto que una tarea de aprendizaje fraseológico puede tener sobre los fenómenos de transferencia e interferencia.

10.2. RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Quisiéramos aquí hacer hincapié en las implicaciones que nuestros resultados podrían tener en la enseñanza de la fraseología dirigida a las clases de LE.

10.2.1. CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL NIVEL DE LOS ALUMNOS

En primer lugar, este estudio demuestra que incluso alumnos con un nivel poco avanzado de LE son capaces de llevar a cabo tareas de aprendizaje relacionadas con las EI, un ámbito del nuevo idioma que suelen desconocer¹⁷². Además, nuestros resultados revelan que estos aprendices también pueden sacar ellos mismos un cierto beneficio memorístico de las actividades realizadas sin que se les hubiera pedido esta finalidad (retención incidental)¹⁷³. De hecho, aunque los niveles de retención alcanzados por nuestros sujetos varían según el aspecto fraseológico estudiado (el icónico, el icónico-formal, el semántico, el metafórico, el

¹⁷² Recordemos que tuvimos que rechazar sólo siete tests de tareas por haber sido rellenados de manera incompleta e/o incorrecta (véase el apartado 7.1.).

¹⁷³ Recordemos que los sujetos no realizaron el test de tareas con la intención de poder memorizar y reproducir las 12 EIE puesto que no se les había informado sobre la naturaleza del segundo test.

metafórico-formal) y según el enfoque de la tarea inicial, se ha producido siempre, en cada grupo, una cierta memorización de la imagen fraseológica y de su SF. Sobre este tema, los resultados que hemos obtenido se pueden considerar como bastante satisfactorios (sobre todo en lo que se refiere a los dos grupos experimentales donde, por ejemplo, la retención metafórica general corresponde a más de un 40% de las EIE) si tenemos en cuenta las dificultades que las condiciones específicas del experimento implicaban:

- En el test 1, recordemos que los sujetos tuvieron que, por una parte, realizar la tarea de manera individual y sin ninguna ayuda externa, y, por otra, trabajar alrededor de 12 EIE en menos de una hora;
- El formato del test 2 obligaba a recordar al mismo tiempo las estructuras fraseológicas y el SF que les correspondía, lo cual obviamente dificultaba la operación de recuperación de las EIE.

Debemos ser conscientes de que este contexto no se puede comparar con el que proporcionaría una verdadera clase de LE, en la cual los alumnos podrían tener la posibilidad de aprovecharse aún más de la eficacia de las tareas de aprendizaje gracias, entre otros factores, a la ayuda y orientación del docente.

En segundo lugar, los resultados conseguidos indican claramente que los alumnos de este nivel también pueden desarrollar un trabajo cognitivo alrededor de la IL de las EIE. Más precisamente, a partir de la comprensión de esta imagen, son capaces de realizar solos tareas de aprendizaje que impliquen una reflexión de base o bien metafórica o bien contrastiva, y de beneficiarse de sus efectos memorísticos (aunque no siempre tanto como se podría, tal como explicaremos más adelante). Sobre este tema, además, hemos visto que, con estos aprendices, una actividad que se centra en la referencia a la LM puede ser igual de exitosa (memorísticamente hablando) que una actividad que se basa sólo en la iconicidad extranjera: en efecto, según nuestros resultados, los alumnos de bajo nivel en la LE se muestran capacitados para recuperar y producir bastantes expresiones (aunque sobre todo a nivel general), ya sea tras una tarea de comparación icónica con las EIM o tras una tarea de justificación del sentido atribuido a la imagen extranjera. Eso significa que con estos alumnos el estímulo de la referencia a la iconicidad fraseológica de la LM no es obligatoriamente más

eficiente que el estímulo de la percepción de *motivación semántica* de la EIE. Aunque, como hemos explicado anteriormente, los aprendices principiantes tienden naturalmente a apoyarse más en estrategias de aprendizaje relacionadas con su LM (entre otros, Paribakht, 1982, 1984 y 1985; Poulisse et al., 1984; Irujo, 1993), vemos la necesidad de no rechazar tareas que les permitan activar también estrategias exclusivamente vinculadas a la LE. De hecho, el trabajo cognitivo alrededor de la iconicidad fraseológica no tiene por qué basarse siempre en la explotación de un solo tipo de estrategia, ni siquiera cuando se desarrolla con alumnos que tienen poco dominio de la LE. Sin embargo, sobre este tema, sí se debe insistir en la importancia de *adaptar al nivel de los estudiantes* las actividades icónicas que se les propondrán (véase al respecto nuestro apartado 5.3.2.1.)¹⁷⁴.

Ahora, referente a la referencia a la LM, los resultados también demuestran no sólo que los alumnos de este nivel sí se apoyan bastante en esta estrategia a la hora de recuperar las EIE, sino que les influye más de modo positivo que de modo negativo. Como hemos visto, los sujetos se benefician bastante de la transferencia positiva en su tratamiento cognitivo de las expresiones similares (puede ocurrir para más de un 30% de las EIE), pero no se encuentran por lo general muy perjudicados en su producción por los errores interlingüísticos (que, para los alumnos que no han sido expuestos a la tarea contrastiva, sólo ocurren en un 3 % de las expresiones). Por tanto, los aprendices no utilizan necesariamente la estrategia de referencia a la LM cuando se enfrentan a una deficiencia memorística. Como hemos visto, prefieren ante todo no proporcionar respuestas frente a la duda (véase por ejemplo nuestras categorías de *vacío icónico* y *vacío semántico*), lo que les permite evitar la comisión de errores, entre los cuales se encuentran los que se deben a la influencia de la LM. Entonces, no podemos negar que los alumnos de este nivel cometan errores interlingüísticos, pero debemos ser conscientes de que la dificultad memorística de las EIE no se traduce siempre en la presencia masiva de tales errores en el momento de la recuperación¹⁷⁵. Por esta razón, el poco dominio de la LE de un grupo no debe incitar al docente a descartar necesariamente de su enseñanza ciertas expresiones sólo por temor a las interferencias que podrían provocar en la mente de los aprendices.

¹⁷⁴ En este sentido, recordemos que hemos elegido una actividad metafórica bastante sencilla ya que no implicaba la operación de inferencia semántica.

¹⁷⁵ Aunque sobre este tema faltaría averiguar lo que ocurre en una verdadera situación de producción con finales comunicativos.

Finalmente, el hecho de trabajar con estudiantes que casi nunca han estudiado este aspecto de la LE no tiene que llevar al profesor a centrarse únicamente en las expresiones que presentan una imagen idéntica [=] en las dos lenguas. Efectivamente, nuestro estudio muestra que estos alumnos son capaces de trabajar de modo autónomo con EIE que suelen ser consideradas como bastante difíciles para ellos (las similares [//] y las diferentes [#]) y de sacar de una única actividad un cierto provecho memorístico. Además, nos permite decir que el criterio interlingüístico (factor CLM), aunque muy relevante (la similitud fomentando la retención), no tendría que ser el único que el docente debería valorar a la hora de evaluar la dificultad de una EIE. Como hemos visto, el grado de motivación semántica de la imagen fraseológica también puede adquirir un papel destacable (aunque no siempre) con alumnos de este nivel (la transparencia facilitando la memorización)¹⁷⁶; lo cual NO significa que el docente que se enfrenta a grupos con poco nivel en la LE deba obligatoriamente descartar TODAS las expresiones que ofrezcan un carácter opaco o todas las que presenten una ausencia de similitud con sus EIM respectivas. De hecho, el presente trabajo resalta la importancia de tener en cuenta no un solo factor, sino el modo con el cual las características contrastivas y semánticas de la imagen fraseológica se combinan, al demostrar que esta combinación influye en el proceso de memorización (y recuperación) de estos alumnos, el cual incluye no sólo la capacidad de retención en sí, sino también los fenómenos de influencia de la LM.

10.2.2. EN RELACIÓN CON LAS TRES TAREAS DE APRENDIZAJE

Compararemos aquí los efectos observados tras la realización de cada tarea, con el propósito de resaltar las principales diferencias que hemos podido obtener entre el enfoque icónico y el contextual (tareas experimentales *versus* tarea control), y entre una actividad icónica que se queda en los límites de la LE y una que hace referencia a la LM (tarea justificativa *versus* tarea contrastiva).

¹⁷⁶ Por ejemplo, hemos visto que todos los sujetos de este nivel suelen obtener los mejores resultados memorísticos con las EIE1 [// ST] y los peores con las EIE3 [# O].

10.2.2.1. Enfoque icónico *versus* enfoque contextual

Podemos afirmar que *las tareas que parten de la iconicidad de las EIE* permiten que los alumnos se beneficien más de los efectos memorísticos proporcionados por las características de la IL: se trata de la similitud interlingüística [//] y de la transparencia semántica [ST]. De hecho, este enfoque favorece particularmente en los aprendices el reconocimiento, por un lado, de las semejanzas icónicas que la LE comparte con su LM (EIM) y, por otro, de la posible motivación semántica que une la imagen fraseológica a su dimensión figurada. En cambio, con *una tarea de base contextual*, los alumnos sólo pueden sacar un pequeño beneficio memorístico de la semejanza interlingüística que perciben entre las EIE y su LM, pero no logran explotar de modo significativo la transparencia semántica para mejorar esta retención. Esta diferencia de efectos psicolingüísticos entre el enfoque icónico y el contextual permite explicar en gran parte los resultados conseguidos en lo que atañe tanto a la retención como a los fenómenos de transferencia e interferencia.

10.2.2.1. (a) Eficacia memorística

Referente al aspecto memorístico, los aprendices que desarrollaron una *tarea de base icónica* se caracterizan por lograr...

- un buen nivel de retención general y cualitativo;
- la mejor retención (véase R.M-F.C.) con las expresiones que combinan la similitud interlingüística con la transparencia semántica (EIE1 [// ST]) y la peor con las EIE que combinan la diferencia con la opacidad (EIE3 [# O]); una memorización equivalente (véase R.M-F.C.) para las expresiones que combinan la diferencia interlingüística con la transparencia (EIE4 [# ST]) y para las que combinan la similitud con la opacidad (EIE2 [// O]);
- (en comparación con la tarea contextual) la mejor retención cualitativa con las EIE1 [// ST] y la mejor retención general con las EIE transparentes (EIE1 [// ST] y EIE4 [# O]).

En cambio, los aprendices que realizaron *una tarea de tipo contextual* presentan...

- una retención general y cualitativa baja;
- los mejores niveles de retención con las EIE similares a las EIM (EIE1 [// ST] y EIE2 [// O]) y los peores con las diferentes (EIE3 [# O] y EIE4 [# ST]).
- (en comparación con ambas tareas icónicas), la peor retención cualitativa con las EIE1 [// ST] y la peor retención general con las EIE transparentes (EIE1 [// ST] y EIE4 [# O]).

En efecto, si comparamos el impacto memorístico de las tareas, hemos visto que, con *el enfoque icónico*, se da por lo general una mejor retención del conjunto de las EIE. Sin embargo, sobre este tema, se debe precisar que la realización de una sola actividad icónica no es suficiente para asegurar con cada tipo fraseológico una mayor retención cualitativa en comparación con la tarea contextual (ya que ocurre sólo de modo significativo con las EIE1 [// ST]); no obstante, sí podemos decir que favorece la eficacia memorística de los alumnos a nivel general, sobre todo cuando éstos pueden aprovecharse de la transparencia semántica (tal como indican los resultados intergrupales relativos a las EIE1 [// ST] y las EIE4 [# O]).

Además, hemos visto que se dan más diferencias memorísticas entre los tipos de expresiones (sobre todo a nivel cualitativo) con una tarea icónica que con una tarea de base contextual donde los niveles de memorización suelen ser bajos y más igualados entre ellos (véase los resultados intragrupal). Esta tendencia demuestra la importancia para el docente de tener en cuenta las características contrastivas y semánticas que la imagen fraseológica combina, sobre todo a la hora de proponer un trabajo cognitivo alrededor de ella.

10.2.2.1.(b) Fenómenos interlingüísticos (transferencia e interferencia)

Acerca de la influencia de la LM, hemos visto que, con *el enfoque icónico*,...

- se fomenta más la transferencia positiva (T.P.) en la producción de las EIE similares, sea cual sea su grado de TS (EIE1 [// ST] y EIE2 [// O]);
- esta T.P. se ve influida por el grado de TS de las EIE, la transparencia estimulando los casos de T.P. (EIE1 > EIE2);
- los alumnos cometen errores de interferencia de dos tipos: mayoritariamente por influencia o bien de las EIM, en el caso de las expresiones similares (EIE1 y EIE2), o bien de otras expresiones de la LM, en el caso de las EIE diferentes (EIE3 [# O] y EIE4 [# ST]);
- la transparencia ejerce una influencia en las EIE diferentes (EIE4) y podría haber contribuido a favorecer¹⁷⁷ la interferencia (causada por las EIM o por otras expresiones).

En cambio, en cuanto a los alumnos que llevaron a cabo *una tarea no basada en la iconicidad fraseológica*, se puede decir que...

- obtienen siempre un nivel más bajo de transferencia positiva, tanto con las EIE1 [// ST] como con las EIE2 [// O];
- su T.P. no se encuentra tan influida por el grado de transparencia semántica de las EIE¹⁷⁸;
- producen una interferencia por influencia muy mayoritaria de expresiones diferentes a las EIM;
- la interferencia se da principalmente con las EIE transparentes, tanto si son similares (EIE1 [// ST]) como si son diferentes (EIE4 [# ST]);
- no cometen ningún error de interferencia con las EIE2 [// O].

¹⁷⁷ Recordemos que, en el caso del grupo 2 (tarea contrastiva), la interferencia-EIM que se produce con las EIE4 [# ST] también podría haber sido fomentada en parte por el formato del test de retención y la semejanza de los núcleos verbales entre ambas lenguas.

¹⁷⁸ De hecho, sólo se dio una *tendencia a la diferenciación* entre el nivel de T.P. de las EIE1 y el de las EIE2.

Así pues, *el trabajo icónico*, al basarse en la explotación cognitiva de la IL, hace que los alumnos se vuelvan bastante sensibles al grado de conexión icónica que se da entre las EIE y sus EIM, lo cual influye, como hemos visto, en el fomento de la transferencia y en el tipo de interferencia producida. En lo que se refiere a su especial sensibilidad frente al grado de transparencia de las EIE, este aspecto, que tiene un papel secundario, influye ante todo en los fenómenos de transferencia, pero no tan sistemáticamente en los de interferencia.

En cambio, *los alumnos de una tarea como la contextual*, no se aprovechan tanto de la semejanza icónica que las EIE y las EIM pueden presentar, lo cual se traduce en una menor tendencia a la transferencia positiva (sea cual sea el grado de TS de las EIE) y en una interferencia casi no originada por las EIM. De hecho, en su caso, el grado de conexión icónica EIE-EIM (factor CLM) no influye mucho en la interferencia (de ahí que ésta no se produzca necesariamente con las EIE similares [//], tal como demuestra el resultado de las EIE2) y la transparencia de las EIE parece ser el único factor que contribuye a incitar a la comisión de algunos errores interlingüísticos.

10.2.2.2. Enfoque icónico: tarea justificativa versus tarea contrastiva

Recordemos al docente que la tarea llamada justificativa consiste en *justificar* lo que podría *motivar* la elección de la imagen fraseológica para expresar el SF que se le atribuye convencionalmente; en cambio, la actividad de tipo contrastivo se basa en una comparación entre la IL de la expresión y la de su equivalente fraseológico en la LM (EIM). En el primer caso, se trata de que el alumno proporcione una explicación personal alrededor de la imagen y de su valor metafórico (la cual puede coincidir o no con la verdad etimológica), mientras que, en el segundo, debe resaltar las semejanzas y diferencias que percibe entre las imágenes fraseológicas de las dos lenguas. Ambos tipos de tareas explotan, entonces, la iconicidad de las EIE (enfoque icónico) para crear asociaciones memorísticas útiles que o bien se quedan en los límites de la LE (tarea justificativa) o bien los sobrepasan (tarea contrastiva).

10.2.2.2.(a) Eficacia memorística

Hemos podido constatar que las dos tareas icónicas provocan niveles de retención general y cualitativa que se pueden considerar siempre como equivalentes. Sin embargo, más allá de estas equivalencias de resultados, también hemos observado algunas diferencias entre los efectos de las dos tareas.

En lo que se refiere a *la retención general (R.M.G.)*, *la actividad justificativa* se caracteriza específicamente por garantizar niveles de memorización...

- muy igualados entre los tipos de EIE, salvo en el caso de las que combinan la transparencia con la similitud (EIE1 [// ST]) ya que se diferencian por obtener el mejor resultado;
- más elevados en comparación con las otras tareas (sobre todo con la contextual) en el caso de las EIE diferentes (EIE3 [# O] y EIE4 [# ST]).

En cambio, *la tarea contrastiva* lleva a los alumnos a obtener niveles de retención...

- diferenciados según el tipo de EIE, siendo primero las similares mejor recordadas que las diferentes y, luego, siendo las transparentes mejor retenidas que las opacas (EIE1 [// ST] > EIE2 [// O] > EIE4 [# ST] > EIE3 [# O]);
- más elevados en comparación con las otras tareas (sobre todo con la contextual) en el caso de las EIE similares (EIE1 y EIE2).

En relación con *la retención más cualitativa (R.M-F.C.)*, los porcentajes obtenidos indican que, en comparación con los de la tarea justificativa, los alumnos de la *tarea contrastiva...*

- presentan mayores diferencias entre sus resultados de retención general y los de retención cualitativa;
- ofrecen el mayor nivel de retención parcial;
- son más sensibles a la diferencia de grado de CLM que existen entre las EIE2 y las EIE4;
- recuerdan por lo general un número menos elevado de expresiones de cada tipo (salvo con las EIE2, donde el porcentaje de retención es igual al de la tarea justificativa);
- son los menos capacitados para recuperar las EIE que son opacas y diferentes (EIE3).

Por un lado, es importante insistir en que las dos tareas no muestran diferencias que sean significativas en sus niveles de retención general y cualitativa, pero sí en sus niveles de memorización de tipo parcial. El docente debe saber entonces que, si ambas pueden ser válidas para fomentar la retención de la dimensión icónica y semántica del elemento fraseológico, *la actividad justificativa* llevará probablemente a los alumnos a recuperar menos expresiones, pero a producir más correctamente las que pueden recordar; en cambio, con *la tarea contrastiva*, los aprendices se atreverán más en la producción a pesar de sus dificultades memorísticas, lo cual significa que podrían proporcionar en total más estructuras fraseológicas, aunque parte de éstas sean incorrectas o solamente parcialmente correctas.

Por otro lado, hemos visto que ambas tareas provocan en los alumnos una cierta sensibilidad hacia las características semánticas y contrastivas de la imagen fraseológica; no obstante, sería útil precisar que, a nivel general, *el enfoque justificativo* tiene un impacto memorístico que no varía tanto según el tipo de EIE tratado; en cambio, *el enfoque contrastivo* lleva a niveles de retención general más diferenciados entre las categorías fraseológicas. En efecto, la *tarea justificativa* estimula particularmente la memorización mediante la percepción explícita (en el caso de las EIE transparentes) o el restablecimiento (en el caso de las EIE opacas) de la motivación semántica de la IL. Ayuda, entonces, a los

alumnos a sacar un provecho memorístico de la transparencia semántica y a vencer las dificultades de aprendizaje que la opacidad semántica implica, lo cual les permite estar sobre todo menos perjudicados, en su capacidad de memorización, por la ausencia de similitud interlingüística que las EIE pueden ofrecer. Al contrario, los alumnos que realizan *una tarea contrastiva* serán particularmente sensibles al grado de conexión icónica que une la EIE con su EIM, la diferencia interlingüística dificultando en ellos el establecimiento de vínculos asociativos eficaces entre las dos lenguas; de ahí que su capacidad de memorización general se vea ante todo afectada por la ausencia de similitudes icónicas con la LM (aunque también por la opacidad semántica), y que sus niveles de retención sean más diferenciados entre todas las EIE, aunque sobre todo entre las similares y las diferentes. Así pues, el profesor, si decide trabajar en clase a partir de una serie de expresiones de diversos tipos (por ejemplo, elegidas por su frecuencia de uso en la LE), deberá ser consciente de que una *actividad justificativa* podría provocar en los alumnos un nivel de retención general más homogéneo frente al corpus fraseológico (sobre todo entre las expresiones que no combinan la transparencia semántica con la similitud interlingüística, o sea, las EIE2, las EIE3 y las EIE4) que una *actividad contrastiva*, la cual llevaría sobre todo a diferencias memorísticas más marcadas entre las EIE similares y las diferentes.

Además, en cuestión de eficacia memorística, hace falta añadir que los alumnos de ambas tareas pueden obtener resultados memorísticos muy parecidos con cada tipo de EIE. Sin embargo, hemos observado que los niveles de retención (a nivel general y cualitativo) suelen ser aún más equivalentes entre las dos tareas cuando se trata de expresiones similares [//]. De hecho, con las expresiones que presentan una diferencia icónica con la EIM [#] (sobre todo, si se combina con la opacidad [O]), el profesor debe saber que la tarea contrastiva podría ser sistemáticamente menos eficaz que la tarea justificativa.

10.2.2.2. (b) Fenómenos interlingüísticos (transferencia e interferencia)

Sobre los fenómenos interlingüísticos, nuestros resultados demuestran que *la tarea contrastiva y la tarea justificativa* sí pueden provocar efectos diferentes, ya sea respecto a la transferencia positiva o a la interferencia.

Por una parte, los alumnos que realizaron *una tarea contrastiva* se caracterizan en general por...

- obtener un nivel de T.P. más elevado que el de los otros aprendices (sobre todo por lo que se refiere a las EIE2 [// O]);
- producir en total más errores interlingüísticos que los demás;
- cometer errores que se deben más a las EIM que a otras expresiones de la LM.

Sobre esta *influencia negativa de las EIM (T.N.EIM)*, se debe precisar que estos sujetos...

- cometen errores interlingüísticos con ambos tipos de EIE similares (EIE1 [// ST] y EIE2 [// O]), pero también con las EIE diferentes que son transparentes (EIE4 [# ST]);
- producen más interferencia que todos los demás sobre todo con las EIE1, pero también (aunque de modo menos sistemático y/o menos significativo) con las EIE2 y con las EIE4.

Ahora, si consideramos *la influencia general que ha tenido la LM (T.N.G.)*, se ha observado que estos aprendices...

- cometen errores interlingüísticos con cada uno de los cuatro tipos de EIE, sea cual sea su grado de transparencia semántica;
- obtienen porcentajes de interferencia más elevados que los demás con cada tipo de EIE, aunque sus resultados ofrecen sólo diferencias verdaderamente significativas (pero no sistemáticas) en el caso de las expresiones opacas (EIE2 [// O] y EIE3 [# ST]).

Por otra parte, los alumnos que realizaron *una tarea de tipo justificativo* suelen caracterizarse por...

- obtener un nivel de T.P. más bajo que los de la tarea contrastiva, aunque esta tendencia se da sobre todo de modo más marcado con las EIE2 [// O];
- producir en total menos errores interlingüísticos que los de la tarea contrastiva;
- cometer errores que se deben más a otras expresiones de la LM que a las EIM.

Referente a la *influencia negativa de las EIM (T.N.EIM)*, cabría añadir que estos sujetos...

- cometen algunos errores por influencia de las EIM, pero exclusivamente con las EIE similares (EIE1 [// ST] y EIE2 [// O]);
- producen menos interferencia que los de la tarea contrastiva sobre todo con las EIE1, pero también con las EIE4 [# ST].

En cuanto a la *influencia general que ha tenido la LM (T.N.G.)*, hemos visto además que estos aprendices...

- no se dejan influir por la LM en el caso de las EIE diferentes que son opacas (aunque sí en el caso de las transparentes);
- en comparación con la tarea contrastiva, obtienen niveles de T.N.G. que son significativamente más bajos en el caso de las EIE3 [# O] y que tienden a serlo en el caso de las EIE similares (EIE1 [// ST] y EIE2 [// O]).

Como podemos constatar, existen grandes diferencias que separan las dos tareas de base icónica. De hecho, *la actividad contrastiva* estimula más la estrategia de referencia a la LM, lo cual se traduce en el fomento de la transferencia positiva en la producción, pero también en el incremento de errores interlingüísticos. Por esta razón, el docente deseoso de llevar a cabo actividades de enfoque contrastivo debe tener un especial cuidado con este tipo de errores, que suelen ser ocasionados mayoritariamente por una influencia negativa de las expresiones involucradas en la comparación interlingüística (o sea, las EIM). En cambio, tras la realización de *una actividad como la justificativa*, el profesor no tendría por qué preocuparse

tanto por la interferencia que pudiera causar la LM ya que suele ser menor y, además, más difícil de anticipar y prevenir por ser debida en gran parte a expresiones diferentes a las EIM.

Sobre este tema, se debe precisar que, frente a un corpus fraseológico variado, los aprendices de *la tarea contrastiva* cometerán de modo más sistemático errores interlingüísticos con cada tipo de expresiones. En efecto, en el caso de esta tarea y contrariamente a lo que ocurre con la justificativa, los estudiantes podrían no sólo dejarse influir por las EIM frente a ciertas expresiones no similares a ellas (tal como las EIE4 [# ST]), sino también cometer errores de interferencia (general) con las EIE que combinan la opacidad con la diferencia interlingüística (caso de las EIE3 [# O])¹⁷⁹. Por lo tanto, el profesor debe ser consciente de que este enfoque contrastivo suele provocar errores interlingüísticos en la producción de los alumnos y que ni la diferencia interlingüística ni la opacidad semántica de la imagen fraseológica pueden bloquear este fenómeno. En cambio, en el caso de *una tarea de tipo justificativo*, la interferencia no será tan sistemática y dependerá más de las características de la iconicidad fraseológica: la diferencia interlingüística bloqueará en general la interferencia con las EIM (véase las EIE3 [# O] y las EIE4 [# ST]) y sólo podría activar la interferencia provocada por otras expresiones en caso de combinarse con la transparencia semántica (EIE4 [# ST]).

Finalmente, cabría añadir que la tarea contrastiva, en comparación con la justificativa, provocará una mayor cantidad de errores interlingüísticos con cada tipo de EIE; pero, esta diferencia entre ambas tareas será menos marcada en el caso de las EIE que son diferentes y transparentes (EIE4 [# ST]) puesto que también pueden provocar bastante interferencia tras la realización de la tarea justificativa. Sin embargo, acerca de la influencia específica de las EIM, haría falta precisar para el profesor que esta tendencia a una mayor interferencia se dará mucho menos con las expresiones opacas (EIE2 [// O] y EIE3 [# O]) que con las transparentes (EIE1 [// ST] y EIE4 [# ST]). De hecho, sobre este tema, el docente debe saber que los alumnos de ambas tareas podrían cometer un número más equivalente de errores de este tipo con las EIE2, mientras que no se dejarán influir en absoluto por las EIM frente a las EIE3.

¹⁷⁹ Sin embargo, con estas EIE, los alumnos no suelen dejarse influir por las EIM, ni siquiera tras la realización de la tarea contrastiva.

10.2.2.3. Tareas icónicas y papel del profesor

Nos parece indispensable destacar que el impacto de cada tarea icónica puede cambiar bastante según el modo de desarrollo y realización que se le da. En efecto, puede haber una gran diferencia de eficacia entre una actividad desarrollada individualmente y de modo autónomo por el alumno y una igual que se realiza en el contexto de una clase. En este sentido, el docente debe ser consciente de que él mismo puede participar en el fomento de la eficacia de la tarea, al ayudar al alumno a sacar el mayor provecho memorístico posible frente a cada tipo de iconicidad fraseológica.

Sobre este tema, los resultados que hemos obtenido pueden orientar al profesor dado que le permiten conocer y anticipar las dificultades de aprendizaje que sus alumnos encontrarán tras desarrollar una actividad de base icónica (ya sea de enfoque metafórico o de enfoque contrastivo) alrededor de una categoría específica de EIE. Por esta razón, quisiéramos a continuación recordarle estas dificultades y aconsejarle sobre posibles modos de ayudar a los aprendices a superarlas para beneficiarse mejor de los efectos memorísticos de la tarea realizada.

10.2.3. ORIENTACIÓN DIDÁCTICA PARA EL TRABAJO ICÓNICO ALREDEDOR DE CADA TIPO DE EIE

10.2.3.1. Pautas generales

Hemos podido constatar que los alumnos de nivel básico son capaces de llevar a cabo de manera autónoma las tareas pedidas, pero no siempre pueden lograr un máximo beneficio memorístico con ellas. Pensamos, entonces, que las actividades de base icónica podrían ser más provechosas si el profesor las desarrollara en clase permitiendo que los alumnos...

- visualicen mejor la IL de cada expresión mediante, por ejemplo, el uso de un dibujo;
- puedan debatir entre ellos alrededor de la explicación justificativa o de la comparación de tipo contrastiva.

Además, en relación con cada tarea, sería importante que el docente pudiera...

- orientar a los alumnos hacia una explicación sencilla, pero que les fuera útil para memorizar cada componente de la imagen fraseológica (*actividad justificativa*)¹⁸⁰;
- ayudar a los aprendices a llevar a cabo una comparación que les permita asociar eficazmente las EIE y su EIM, lo cual significa encontrar puntos comunes entre las dos imágenes (incluso si son de tipo diferente [#]) y fijarse bien en las diferencias que ofrecen (*actividad contrastiva*)¹⁸¹.

Pero el papel del profesor no debe ser siempre igual frente a todas las expresiones puesto que el desarrollo y refuerzo de la tarea depende también del tipo de EIE al cual se enfrenta el alumno. Por ello, recordaremos a continuación los casos particulares que el trabajo justificativo y el contrastivo plantean con cada categoría de expresión y propondremos algunas pistas didácticas para orientar al docente sobre el modo de explotar mejor cada enfoque icónico. Estas propuestas permiten complementar y/o precisar las perspectivas didácticas que ya habíamos comentado en la parte teórica de este trabajo (apartado 5.3.3.2.).

10.2.3.2. Caso particular de cada categoría de EIE

10.2.3.2.(a) Con las EIE1, que combinan la transparencia con la similitud

Este tipo de expresión es el más fácil de recordar para los alumnos de este nivel; de ahí que también suelen ser las EIE que más casos de transferencia positiva admiten (aunque sobre todo tras una tarea de enfoque icónico).

- *La tarea justificativa:*

Esta tarea da buenos resultados memorísticos con este tipo de EIE. El alumno se aprovecha explícitamente de la transparencia semántica [ST] de la imagen fraseológica y reconoce fácilmente la similitud icónica que ofrece con la EIM [//]. Gracias a ello, es capaz de recordar bien estas expresiones, incluso cuando se trata de recuperar la forma completa de su

¹⁸⁰ Véase sobre este tema el apartado 5.3.3.2.(a) de este trabajo.

¹⁸¹ Tal como ya hemos sugerido en el apartado 5.3.3.2.(b).

metáfora (retención cualitativa). Además, al no haberse centrado específicamente en la referencia a las EIM, tiende a cometer muy pocos errores interlingüísticos con este tipo de EIE.

Por lo tanto, el profesor podrá dejar que los alumnos desarrollen el trabajo justificativo de modo bastante autónomo ya que no les costará establecer una conexión memorística eficaz entre la imagen fraseológica y su SF. Como complemento (opcional) a este trabajo y para reforzar el efecto memorístico de la tarea, el docente podría partir de la combinación *similitud* [//] – *transparencia* [ST] de estas expresiones para llevar a los aprendices a...

- encontrar la expresión en su LM que corresponde (icónica y semánticamente) a la EIE;
- debatir en grupo sobre cuál de las dos imágenes (EIE-EIM) les parece más transparente.

Gracias a este tipo de ejercicios, los alumnos se aprovechan más del carácter familiar que perciben frente a la imagen extranjera (por su similitud interlingüística [//]), lo cual contribuye a fomentar en ellos la memorización (especialmente mediante la transferencia positiva).

- La tarea contrastiva:

La actividad contrastiva es particularmente eficaz con estas expresiones; con la comparación icónica entre las EIE y las EIM, el aprendiz se fija en la imagen extranjera, lo que le permite no sólo ser sensible a su grado de transparencia [ST], sino también y sobre todo beneficiarse bastante de la similitud interlingüística [//] que presenta. Esta tarea le asegura, entonces, muy buenos resultados de memorización, aunque se debe precisar que la referencia a las EIM no lo lleva a recuperar de modo preciso y completo buena parte de las expresiones que sí puede recordar a nivel general. Además, al haber trabajado alrededor de las EIM, el alumno suele utilizarlas para intentar superar cualquier deficiencia memorística, lo que se traduce en la aparición de errores interlingüísticos en su producción.

En consecuencia, el docente debe saber que el aprendiz no tendrá problemas ni para llevar a cabo esta tarea de comparación, ni para establecer una asociación memorística útil entre las EIE y las EIM. Sin embargo, se le recomienda ayudar al alumno a...

- centrar más su atención en las grandes diferencias icónicas que presentan las dos imágenes fraseológicas, reforzando, por ejemplo, la visualización de cada una mediante el uso de dibujos;
- apoyarse en la equivalencia semántica de las dos expresiones para familiarizarse aún más con la imagen extranjera y darse cuenta de modo explícito de su transparencia: concretamente, se trataría de incentivar en clase, tras la comparación, una reflexión en grupo sobre lo que permite interpretar la imagen extranjera de la misma manera que la imagen de la EIM, a pesar de las diferencias que ofrecen. Gracias a este tipo de reflexión, el aprendiz podrá percibir mejor la motivación semántica de la imagen extranjera, apoyándose en la familiaridad que ha desarrollado con la metáfora de la EIM.

Mediante este tipo de actividades complementarias, los aprendices se aprovecharán aún más de la gran fuerza memorística que les proporciona el enfoque contrastivo; por tanto, podrían mejorar la calidad de su retención y, consecuentemente, cometer menos errores de interferencia.

10.2.3.2.(b) Con las EIE2, que combinan la opacidad con la similitud

Recordemos que estas expresiones son más difíciles de recordar que las EIE1 (una diferencia sobre todo más marcada en el caso de los alumnos que han realizado una tarea de base icónica) y, correlativamente, estimulan menos el fenómeno de transferencia positiva que en el caso de las EIE1.

- La tarea justificativa:

Gracias a esta tarea, el alumno puede fijarse en la imagen extranjera, reconocer implícitamente su similitud con la LM e intentar vencer su opacidad semántica, lo que contribuye a fomentar su memorización sobre todo a nivel general. Sin embargo, la dificultad memorística de estas expresiones similares pero opacas lo suele llevar a obtener niveles de memorización cualitativa bastante bajos (sobre todo en comparación con las EIE1) y a cometer algunos errores de interferencia con las EIM.

Así pues, frente a la opacidad de estas expresiones, el docente podría...

- ayudar al aprendiz a familiarizarse más con cada EIE mediante el uso de una representación visual de la situación que la IL pone en escena: en efecto, además de potenciar la retención icónica, el dibujo podría favorecer aún más el reconocimiento implícito de la similitud icónica que la EIE comparte con su EIM, reconocimiento que a su vez podría contribuir a facilitar la comprensión de la metáfora extranjera;
- a partir de esta representación visual, proponer a los alumnos que debatan en grupo sobre lo que motivaría la formación de la imagen fraseológica.

Pero el profesor deberá ser consciente de que el trabajo justificativo no impide que el alumno pueda dejarse influir negativamente por la similitud interlingüística [//] y cometa algunos errores de interferencia con las EIM para compensar su deficiencia memorística. Con tal de disminuir los posibles casos de interferencia y, a la vez, reforzar la eficacia de la actividad, se le aconseja que...

- oriente a los alumnos hacia una explicación justificativa sencilla, pero completa, es decir, que sobre todo no excluya la parte de la imagen que se diferencia de la EIM. Por ejemplo, frente a la EI francesa *“la moutarde lui monte au nez”* (que corresponde a la EI catalana *“la mosca li puja al nas”*), vemos la diferencia de impacto memorístico que puede haber entre esta explicación: *“si algo se te mete en la nariz, es normal que te moleste y que te pongas nervioso e impaciente”*, y esta otra: *“la mostaza tiene un olor fuerte y, pues, si se te sube a la nariz, te molesta y te pone nervioso e impaciente”*.

- La tarea contrastiva:

Con esta actividad, el alumno puede recordar muchas expresiones a nivel general gracias al apoyo memorístico que le proporciona la similitud icónica [//] entre las EIE y sus EIM respectivas. De hecho, la referencia explícita a la LM que la tarea implica permite estimular particularmente en su mente la operación de transferencia positiva (más que en el caso de la tarea justificativa). Pero, tampoco en este caso, este reconocimiento de la similitud interlingüística de la imagen extranjera le garantiza un nivel alto de retención cualitativa.

También se debe precisar que la similitud con las EIM podría llevarlo, una vez más, a cometer bastantes errores interlingüísticos ante todo por influencia de estas últimas.

Por tanto, la opacidad de la imagen fraseológica afecta también la eficacia memorística de esta tarea: la imagen extranjera, aunque reconocida como similar a la EIM, no resulta tan obvia de memorizar para los alumnos por la ausencia de relación que presenta con su sentido convencional.

Entonces, frente a este tipo de EIE, el docente podría...

- reforzar el impacto de la comparación interlingüística mediante la representación visual;
- centrar la atención del estudiante en la opacidad semántica de la imagen extranjera: por ejemplo, a partir de los componentes icónicos que se diferencian en las dos lenguas, los aprendices podrían debatir sobre el que más contribuye a formar una imagen fraseológica inhabitual y difícil de interpretar. Dada la gran familiaridad desarrollada con la EIM y el carácter opaco que ofrece la EIE, lo más probable es que vean, por lo general, la imagen de esta última como la más insólita y que, consecuentemente, centren el debate sobre todo alrededor de ella.

De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de entender mejor la iconicidad de la EIE, a pesar de su opacidad, y de fijarse aún más en las diferencias que presentan las dos imágenes comparadas; este trabajo adicional reforzará el impacto memorístico de la tarea y contribuirá, al mismo tiempo, a reducir la comisión de errores interlingüísticos.

10.2.3.2.(c) Con las EIE3, que combinan la opacidad con la diferencia

Son las expresiones más difíciles de aprender, aunque no fomentan nunca la interferencia con las EIM.

- La tarea justificativa

Mediante esta tarea, el alumno logra sacar un cierto beneficio memorístico de la opacidad semántica; de ahí que pueda recordar de modo global bastantes expresiones de este tipo, a pesar de las dificultades que suponen para él. Además, al no estimular la referencia a la LM y al permitir que los aprendices se den cuenta de la especificidad de la imagen de estas EIE, la realización de esta actividad no suele provocar ningún tipo de errores interlingüísticos.

Dada la dificultad de retención que estas expresiones plantean, se aconseja al docente...

- utilizar bastante la representación visual para respaldar esta tarea: se trataría de presentar al alumno un dibujo que escenifique tanto la IL como la dimensión figurada de cada expresión¹⁸². De este modo, el componente visual reforzará en la mente del aprendiz la conexión entre lo literal y lo figurado;
- orientar a sus alumnos hacia una explicación que les sea útil para vencer la opacidad de estas expresiones y recordar mejor cada uno de sus componentes: en este sentido, podría dejarles debatir libremente sobre esta posible motivación de la imagen y, luego, proporcionarles una información de tipo etimológico y/o semántico¹⁸³ que les permita llegar a una mejor comprensión de la metáfora extranjera.

- La tarea contrastiva

El alumno que lleva a cabo de modo autónomo esta tarea podrá beneficiarse muy poco de la comparación interlingüística que pone en juego. En efecto, le costará encontrar puntos comunes entre las dos imágenes, lo que dificultará el establecimiento de un vínculo memorístico eficaz entre la EIE y la EIM. Además, para intentar superar su deficiencia memorística en el momento de la producción, podría cometer errores de interferencia, al dejarse influir por expresiones que son icónica o semánticamente parecidas en su LM.

Por tanto, la realización de este tipo de tarea requiere necesariamente la orientación del profesor. Éste tendrá que ayudar a los alumnos a entender mejor la imagen extranjera y a

¹⁸² Se puede encontrar un ejemplo de este tipo de representación visual en un trabajo anterior (Detry, 2008a).

¹⁸³ Tal como hemos detallado en el apartado 5.3.3.2.(a).

reconocer en ella algo que la pueda vincular a la EIM; de hecho, se trataría de ir más allá de las aparentes diferencias icónicas con el fin de crear una asociación memorística útil entre las dos lenguas.

En este proceso, sería importante que el alumno pudiera...

- visualizar bien la EIE mediante el uso de un dibujo que la escenifique;
- reflexionar en grupo sobre lo que permitiría relacionar su imagen con la de la EIM¹⁸⁴.

Además, como en el caso de las EIE2, se podría complementar el trabajo contrastivo y reforzar su impacto al jugar con la opacidad de estas expresiones:

- se trataría de debatir en clase sobre cuál de las dos imágenes (la de la EIE o la de la EIM) sería la más difícil de interpretar metafóricamente y por qué.

Finalmente, para intentar prevenir la comisión de errores interlingüísticos, el docente podría...

- hacer hincapié en ciertas expresiones de la LM que, por tener una imagen parecida a la EIE, podrían perjudicar la capacidad de producción del alumno.

Aunque se puede mejorar así la eficacia de la tarea, se debe reconocer que este tipo de EIE no es el más adecuado para sacar un buen provecho memorístico del enfoque contrastivo. A causa de ello, se recomienda al profesor proponer este tipo de actividad más bien como complemento de una tarea de tipo justificativo ya que, de este modo, la referencia a la EIM permitiría a los aprendices reforzar su proceso de familiarización con la metáfora extranjera.

10.2.3.2.(d) Con las EIE4, que combinan la transparencia con la diferencia

En el caso de las tareas icónicas, recordemos que estas expresiones, por un lado, no son necesariamente más difíciles de memorizar que las EIE2 [// O] y, por otro, suelen ser significativamente más fáciles que las EIE3 [# O]. Sin embargo, también suelen producir más interferencia que estas últimas.

¹⁸⁴ Véase ejemplos de este tipo de ejercicios en el apartado 5.3.3.2. (b).

- La tarea justificativa

Con esta tarea, los alumnos se aprovechan particularmente de la transparencia semántica [ST] de estas EIE y se ven poco perjudicados por las diferencias interlingüísticas [#] que presentan en comparación con la LM, situación que les permite alcanzar un buen nivel de retención general. También se debe precisar que estas expresiones diferentes no llevan a los aprendices a dejarse influir por las EIM en la producción, aunque sí, a diferencia de las opacas, pueden provocar casos de interferencia con otras expresiones de la LM.

Así pues, con estas EIE, el alumno, aunque poco familiarizado con la metáfora extranjera, no debería tener dificultades en establecer un vínculo no arbitrario entre la IL y su SF. No obstante, una vez más, el docente puede reforzar el impacto memorístico de la tarea al ayudar al aprendiz a...

- visualizar bien la nueva imagen (a través, como ya hemos dicho, del empleo del dibujo);
- incluir en su explicación justificativa los principales núcleos semánticos de esta imagen (de este modo, una vez más, se evita una explicación que sólo abarque parte de la iconicidad fraseológica);
- ser más consciente de las expresiones de su LM que podrían influir negativamente en su producción por tener algún parecido con las EIE.

- La tarea contrastiva

Al trabajar alrededor de la imagen fraseológica, los alumnos que realizan esta tarea también pueden beneficiarse de los efectos de su transparencia semántica [ST] y obtener así una buena memorización general de estas EIE; sin embargo, se encuentran más afectados por las diferencias interlingüísticas [#] de la IL ya que les dificultan el establecimiento de un vínculo memorísticamente útil entre la EIE y su EIM. Además, se debe precisar que, con estas expresiones transparentes, la tarea contrastiva favorece particularmente la comisión de errores

de interferencia, a veces por influencia de las EIM¹⁸⁵, pero también y ante todo por influencia de otras expresiones de la LM.

Tal como hemos destacado en el caso de las EIE3, la eficacia de esta tarea podría ser mayor si los alumnos lograran superar las aparentes diferencias que parecen separar la EIE de la EIM, al reconocer en la imagen extranjera algo que les pueda permitir establecer una asociación memorística rentable con el equivalente fraseológico de su LM.

Frente a este tipo de EIE, se recomienda al docente...

- utilizar el dibujo: puede ayudar a los alumnos a fijarse más en la iconicidad que la EIE presenta en comparación con la EIM y, además, podría fomentar su percepción de la transparencia semántica;
- explotar esta transparencia invitando, por ejemplo, a los aprendices a debatir sobre cuál de las dos imágenes comparadas (EIE-EIM) transmite mejor el sentido idiomático que les corresponde;
- llamar la atención de los estudiantes sobre ciertas expresiones de su LM que les podrían llevar a cometer errores de interferencia en su producción.

10.2.3.3. En relación con nuestras propuestas didácticas

Como podemos ver, si la eficacia de cada tarea icónica suele variar según el tipo de EIE tratado, también puede depender bastante del modo con el cual el alumno realiza el trabajo cognitivo que la actividad implica. De ahí la importancia que se debe conceder a la orientación didáctica que el profesor o el método docente pueda proporcionar al aprendiz para complementar y enriquecer los aportes de cada actividad.

No obstante, como ya hemos comentado, la realización de una sola tarea de aprendizaje no suele ser suficiente para garantizar una buena retención fraseológica; por lo tanto, el

¹⁸⁵ Lo que suele ocurrir sobre todo si la EIE tiene la misma estructura verbal que la EIM, tal como se produce con la EI francesa “*enlever (à quelqu'un) une épine du pied*” y la catalana “*treure (a algú) un pes de sobre*”.

profesor no debe descartar la posibilidad de proponer a los alumnos una secuencia de trabajo que les brinde diversas oportunidades de explotar la imagen fraseológica: por ejemplo, se podría combinar muy bien en una misma secuencia actividades de enfoque metafórico con tareas contrastivas (tal como hemos sugerido previamente).

Cabría precisar finalmente que nuestras propuestas didácticas no son ni exhaustivas ni definitivas, y deberán ante todo ser adaptadas al contexto de enseñanza en el cual el profesor se encuentra (nivel de los alumnos, diversidad o no de LM en el grupo, tiempo disponible, etc.). En todo caso, esperamos que puedan animar al docente a emprender con sus alumnos actividades variadas que les permitan enfrentarse con éxito a cada categoría de iconicidad fraseológica.

11. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro caso, hemos elegido trabajar con 75 alumnos de nivel básico, nivel que, por lo general, recibe muy poca atención en los estudios didácticos y psicolingüísticos dedicados al aprendizaje de la fraseología. También, hemos decidido centrarnos en tres tipos de tareas de aprendizaje (dos de base icónica y una de base contextual) y en 12 EIE, tres por cada una de las cuatro categorías de iconicidad estudiada.

Nuestros resultados revelan el gran papel que el enfoque de la tarea de aprendizaje y el tipo de EIE tratado pueden desempeñar en el proceso de memorización y recuperación fraseológicas (el cual incluye también los fenómenos de transferencia e interferencia desde la LM) llevado a cabo por estos aprendices. Más precisamente, estos datos pusieron de relieve la importancia de trabajar con ellos alrededor de la dimensión literal de las EIE (ya sea siguiendo un enfoque metafórico y/o contrastivo) y, al mismo tiempo, de considerar la combinación de factores semánticos e interlingüísticos que ofrece.

Ahora bien, tras realizar este estudio, nos parece relevante, por un lado, resaltar algunos aspectos metodológicos a tener en cuenta para estudios posteriores y, por otro lado, hacer hincapié en los límites de nuestro trabajo y en diversas perspectivas de investigación futura en este campo.

11.1. OBSERVACIONES POSTEXPERIMENTALES

Primero, no cabe la menor duda de que este mismo tipo de investigación podría dar resultados aún más fiables si se desarrollara con un mayor número no sólo de sujetos por grupo (o sea, más de 25), sino también de expresiones por categoría (o sea, más de tres).

También se debe advertir que la selección de las EIE es un proceso preliminar muy importante que requiere bastante cuidado (véase nuestro apartado 7.2.). Por esta razón, quisiéramos insistir en algunos aspectos relacionados con este proceso y que se deberían tener en cuenta para futuras investigaciones:

- Respecto a esta selección, hemos explicado que se intentó agrupar EIE que no tuvieran un SF semejante. Pero además de este criterio, recomendaríamos evitar las expresiones que tuvieran un núcleo verbal similar ya que hemos observado que pueden crear una cierta confusión en la mente de los sujetos sobre todo si se les propone un test de recuperación que consiste justamente en completar estructuras fraseológicas¹⁸⁶;
- En lo que se refiere a la medición del grado de transparencia de las expresiones, recordemos que hemos pedido la opinión de nueve profesores de FLE que no eran nativos de este idioma (véase las razones de esta elección en el apartado 7.2.2.2.) y que compartían la misma LM que nuestros sujetos (es decir, profesores catalanes de francés). Sobre este tema, sería recomendable hacer realizar esta prueba de transparencia por más profesores y, en la medida de lo posible, también por personas que tuvieran una LM muy distinta de la LE (por ejemplo, profesores de francés de nacionalidad japonesa). De este modo, la evaluación de la transparencia podría estar menos influida por la competencia fraseológica y metafórica que los jueces han desarrollado en su propio idioma;
- En cuanto a la tarea de comparación interlingüística, además de tener en cuenta la frecuencia de uso de las EIM, sería aconsejable descartar expresiones que fueran icónicamente diferentes a las EIM, pero que tuvieran una misma estructura verbal (por ejemplo: “*tirer les vers du nez*” / “*estirar de la llengua*”): de hecho, hemos constatado que esta característica puede tener una influencia en la tarea de recuperación fraseológica (mayoritariamente para los casos de interferencia), aunque sobre todo, una vez más, si se procede a un test de retención que proporciona al alumno estructuras fraseológicas a completar.

Además, concerniente al test de memorización, haría falta precisar que los datos obtenidos, en lo que atañe tanto a los niveles de retención como a los fenómenos de influencia de la LM, podrían variar según el tipo de formato elegido. En nuestro caso, pensamos que el

¹⁸⁶ Por ejemplo, hemos encontrado respuestas como “*tirer les *diab*les du *queue*” donde la EIE n°7 (“tirer le diable par la queue”) se encuentra recordada en la estructura fraseológica de la EIE n°9 (“tirer les vers du nez”).

formato específico de esta prueba ha podido, por un lado, facilitar a los alumnos la recuperación...

- de los componentes fraseológicos, al proporcionar las estructuras incompletas de las EIE;
- del SF, al ofrecer la posibilidad de elegir entre varias *palabras-etiquetas*;
- de la IL (independientemente de su forma en la LE), al permitir que las respuestas se dieran en la LM (catalán).

Pero también ha contribuido a dificultar, en cierto modo, esta tarea de recuperación fraseológica puesto que...

- implicaba al mismo tiempo la recuperación de la forma fraseológica y la asociación con su SF;
- puede haber incitado a ciertos alumnos (sobre todo a los de la tarea contrastiva) a cometer errores interlingüísticos (tal como ya hemos comentado en este trabajo).

Creemos, entonces, que en el futuro sería importante tener en cuenta estas observaciones metodológicas a la hora de llevar a cabo investigaciones similares.

11.2. LÍMITES DE NUESTRO ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Para empezar, recordemos que hemos trabajado sólo con alumnos que presentaban el mismo nivel en la LE. Sin embargo, pensamos que sería muy interesante, aunque aún más complejo, tratar los mismos temas de estudio partiendo de un *análisis comparativo entre sujetos con diferentes niveles de LE* (por ejemplo, principiante *versus* intermedio). Por tanto, se necesitarían más investigaciones enfocadas en la relación entre nivel de LE, impacto de la tarea de aprendizaje y efectos (memorísticos e interlingüísticos) de nuestros dos factores (el grado de CLM y el grado de TS).

Otro límite de nuestro trabajo reside en *los tipos de tareas estudiados y en su modo de realización*:

- Por un lado, al tratar con aprendices de nivel básico, hemos elegido actividades que pudieran llevar a cabo solos, o sea, sin ayuda externa del profesor o de los mismos compañeros de clase. En este sentido, nos ha parecido necesario escoger tareas de enfoque icónico que no requirieran conocimientos metafóricos previos ni implicaran un procesamiento inferencial del SF. No obstante, pensamos que las actividades que llevan a los alumnos a inferir el sentido idiomático de la imagen fraseológica también pueden constituir un terreno de estudio muy relevante para averiguar no sólo el tipo de estrategias de comprensión que emplean los alumnos (tal como encontramos en Cooper, 1999), sino también la influencia que el nivel de LE y las características de la imagen fraseológica pueden tener en la operación inferencial¹⁸⁷;
- Por otro lado, nos hemos centrado en los efectos memorísticos de tres tareas que eran novedosas para los alumnos y que tuvieron que ser realizadas mediante un trabajo individual y autónomo. Por supuesto, estas condiciones de realización no corresponden al contexto de aprendizaje que una clase de LE puede ofrecer. En este sentido, quedaría por averiguar la eficacia de estas tareas si se desarrollaran en grupo y/o con la orientación y supervisión del profesor (véase al respecto nuestras propuestas didácticas anteriores).

Además, hemos estudiado los efectos que la combinación del factor TS con el factor CLM puede tener en la recuperación de las EIE. Para ello, hemos elegido trabajar con dos grados de aparición de cada factor (respectivamente, *semitransparente* [ST] / *opaca* [O] y *similar* [/] / *diferente* [#]) y combinarlos para formar cuatro tipos distintos de EIE. Por supuesto, se podría ampliar el abanico de combinaciones, incluyendo por ejemplo la *transparencia total* [T] y la *igualdad interlingüística* [=], lo cual permitiría complementar el estudio que hemos realizado con más categorías de iconicidad fraseológica. En todo caso, la orientación de este tipo de trabajo representa un terreno de investigación que, hasta ahora, se

¹⁸⁷ Véase el comentario que hemos hecho sobre el estudio de Cooper (1999) en el apartado 6.1.1.

puede considerar como muy desconocido. De hecho, se debe insistir en que queda aún mucho por descubrir ante todo sobre el papel que el grado de transparencia-opacidad (factor TS) de las expresiones puede desempeñar en su aprendizaje por parte de personas no nativas, o sea, de locutores que han acumulado un cierto conocimiento fraseológico y metafórico en su LM. En particular, faltaría por realizar más estudios y experimentos sobre la influencia que este factor puede ejercer en los fenómenos de transferencia e interferencia desde la LM, un tema bastante complejo y que requeriría pruebas psicolingüísticas muy específicas (tal como ya hemos comentado en este trabajo). De este modo, se podría saber mucho más sobre la relación que puede existir entre grado de transparencia de la imagen fraseológica y activación de la estrategia de referencia a la LM.

Así pues, nuestro trabajo, que termina aquí, representa sólo una pequeña aportación para un campo de investigación en el cual aún quedan muchos temas y cuestiones por debatir y aclarar. En todo caso, esperamos que nuestra labor pueda contribuir a fomentar y orientar futuros estudios empíricos relacionados con el aprendizaje de las EIE. También deseamos que pueda ayudar a los profesores de idiomas a entender mejor el proceso de comprensión y memorización de estas expresiones y los principales aspectos metodológicos y fraseológicos que su fomento puede poner en juego. Finalmente, esperamos que nuestras propuestas didácticas incentiven, de alguna manera, el desarrollo en la clase de LE de tareas específicamente diseñadas para que la iconicidad de la fraseología sirva de apoyo cognitivo a los alumnos y ya no se quede al margen del estudio fraseológico.

12. REFERENCIAS

- ABEL, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: a dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4), 329-358.
- ADJEMIAN, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language learning*, 26(2), 297-320.
- BALLESTER CASADO, A. y CHAMORRO GUERRERO, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa Peydró y A. M. Garrido Moraga (Coords.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 393-401). Málaga: ASELE.
- BALLY, C. (1905). *Précis de stylistique*. Genève: Egimann.
- BARRERA VIDAL, A. (1996). Vocablos “transparentes”- sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje del vocabulario español como L2. En C. Segoviano (Comp.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 43-58). Madrid: Iberoamericana.
- BELINCHÓN, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. de Vega y F. Cuetos Vega (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-374). Madrid: Trotta.
- BELTRÁN, Ma J. y YÁÑEZ TORTOSA, E. (1996). *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*. Madrid: Arco/Libros.
- BLUM, G. y SALAS, N. (1989). *Les Idiomatics: français-espagnol*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOBROW, S. y BELL, S. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory and Cognition*, 1, 343-346.
- BOERS, F. (1999). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19(2), 137-47.
- BOERS, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-71.
- BOERS, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16(3), 35-43.
- BOERS, F. y DEMECHELEER, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-62.
- BOERS, F., DEMECHELEER, M. y EYCKMANS, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. En P. Bogaards et B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing* (pp. 53-78). Philadelphia: John Benjamins.
- BOERS, F., EYCKMANS, J. y STENGERS, H. (2007). Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?. *Language Teaching Research*, 11(1), 43-62.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System*, 33, 225-238.

- BRINTON, B., FUJIKI, M. y MACKEY, T. A. (1985). Elementary school age children's comprehension of specific idiomatic expressions. *Journal of Communication Disorders*, 18, 245-257.
- BROWN, A. y PALINCSAR, A. S. (1982). Inducing strategies learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in learning and learning disabilities*, 2(1), 1-27.
- CACCIARI, C. (1993). The place of idioms in a literal and metaphorical world. En C. Cacciari y P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (pp. 27-56). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CACCIARI, C. y GLUCKSBERG, S. (1995). Imaging idiomatic expressions: literal or figurative meanings?. En M. Everaert et al. (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* (pp. 43-56). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CACCIARI, C. y TABOSSI, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27, 668-83.
- CASARES, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- ČERMÁK, F. (1998). La identificación de las expresiones idiomáticas. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *Léxico y fraseología* (pp. 1-18). Granada: Método Ediciones.
- CERMAK, L. S. y CRAIK, F. I. (eds.). (1979). *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- CHAFE, W. L. (1968). Idiomaticity as an anomaly in the chomskyan paradigm. *Foundations of Language*, 4, 109-127.
- CHAMOT, A. U. (1987). The power of learning strategies. *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, 4, 6-11.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Holanda: Foris.
- CHOMSKY, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: Mass.: MIT.
- CLARK, J. M. y PAIVIO, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 233-262.
- COOPER, T. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31(2), 255-66.
- COOPER, T. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-62.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- CORDER, S. P. (1978). Language learner language. En J. C. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches* (pp. 71-93). Rowley: MA: Newbury House.
- CORNELL, A. (1999). Idioms: an approach to identifying major pitfalls for learners. *IRAL*, 37(1), 1-21.

- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- COULMAS, F. (1981). *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. La Haya: Mouton.
- CRAIK, F. I. M. y LOCKHART, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-84.
- CRONK, B. y SCHWEIGERT, W. A. (1992). The comprehension of idioms: the effects of familiarity, literalness and usage, *Applied Psycholinguistics*, 13, 131-46.
- CRUSE, D. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAGUT, M. y LAUFER, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs: A case for contrastive analysis, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-79.
- DANESI, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna italiana di Linguistica Applicada*, 18(3), 1-10.
- DEIGNAN, A., GABRYS, D. y SOLSKA, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51(4), 352-60.
- DENHIÈRE, G. y VERSTIGGEL, J. C. (1997). Le traitement cognitif des expressions idiomatiques. Activités automatiques et délibérées. En P. Fiala, P. Lafon y M.-F. Piguet (Eds.), *La locution: entre lexicque, syntaxe et pragmatique* (pp. 119-148). Paris: Klincksieck.
- DETRY, F. (2008a). Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE). *Lingüística en la red*, VI, 1-25 (www.linred.es, 09/05/2008).
- DETRY, F. (2008b). Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles?: Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère. *Synergies (Espagne)*, 1, 205-218.
- DETRY, F. (2008c). El papel de la imagen en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas: pistas metodológicas para la clase de LE. En B. Lépinette y B. Gómez Ángel (Eds.), *Linguistique plurielle. VII Congreso Internacional de Lingüística Francesa: Valencia, 25-26-27 de octubre del 2006* (pp. 661-672). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia
- DÍEZ ARROYO, M. (2000). The study of idioms for L2 teaching. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 21, 27-47.
- DIK, S. (1988). *Idioms in a functional grammar* (manuscript). Amsterdam: Institute for General Linguistics - University of Amsterdam, 1-25.
- DI PIETRO, R. J. (1978). The role of metaphor in Linguistics. En M. A. Jazayery et al. (Eds.), *Linguistic and Literary Studies in Honor of Archibald A. Hill* (pp. 99-107). La Haya: Mouton.
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P., MORERA PÉREZ, M. y ORTEGA OJEDA, G. (1988). *El español idiomático. Frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, N. C. (1994a). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 11, 37-56.
- ELLIS, N. C. (1994b). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 211-282). London: Academic Press.
- ELLIS, N. C. y BEATON, A. (1993). Psychological determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43(4), 559-617.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63.
- FLORES d'ARCAIS, G. (1993). The comprehension and semantic interpretation of idioms. En C. Cacciari y P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (pp. 79-98). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FORMENT FERNANDEZ, M. del M. (1997). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Dir.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997* (pp. 339-347). Madrid: ASELE.
- FORMENT FERNANDEZ, M. del M. (1998). La fraseología metafórica en la didáctica de segundas lenguas (emparentadas o no con la L1). *RILCE*, 14(2), 225-241.
- FRIES, C. (1945). *Teaching and learning English as a second language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986). *Working with words, A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALISSON, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris: CLE International.
- GALISSON, R. (1984a). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*.
- GALISSON, R. (1984b). *Les mots mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris: CLE International.
- GARCÍA de MARÍA, J. (1996). Palabras cognadas en el español específico. En C. Segoviano (Comp.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 241-254). Madrid: Iberoamericana.

- GARCÍA MURUAIS, M. T. (1997). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. En K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Dir.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997* (pp. 363-369). Madrid: ASELE.
- GARCÍA PAGE, M. (1996). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones. En F. J. Grande Alija et al., *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 155-161). León: ASELE.
- GARCÍA PAGE, M. (1998). Expresión fija y sinonimia. En G. Wotjak (Comp.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp. 83-95). Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- GIBBS, R. W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory and Cognition*, 8, 449-456.
- GIBBS, R. W. (1984). Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, 8, 275-304.
- GIBBS, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14, 569-86.
- GIBBS, R. W. (1992). What do idioms really mean?. *Journal of Memory and Language*, 31, 385-406.
- GIBBS, R. W. (1993). Why idioms are not dead metaphors. En C. Cacciari y P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (pp. 57-77). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIBBS, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- GIBBS, R. W. (1995). Idiomaticity and human cognition. En M. Everaert et al. (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* (pp. 97-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIBBS, R. W., BOGDANOVICH, J. M., SYKES, J. R. y BARR, D. J. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37, 141-154.
- GIBBS, R. W. y GONZALES, G. P. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition*, 20(3), 243-259.
- GIBBS, R. W. y NAYAK, N. P. (1989). Psycholinguistic studies on the syntactic behaviour of idioms. *Cognitive Psychology*, 21, 100-138.
- GIBBS, R. W., NAYAK, N. P. y CUTTING, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 576-593.
- GIBBS, R. W. y O'BRIEN, J. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36, 35-68.

- GLUCKSBERG, S., BROWN, M. y Mc GLONE, M. (1993). Conceptual metaphors are not automatically accessed during idiom comprensión. *Memory and Cognition*, 21, 711-719.
- GONZÁLEZ REY, M. (1995). Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques. *Paremia*, 4, 157-67.
- GONZÁLEZ REY, M. (1998). Estudio de la idiomática en las unidades fraseológicas. En G. Wotjak (Comp.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp. 57-73). Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- GONZÁLEZ REY, M. (1999). La mise en discours des expressions idiomatiques françaises. *Paremia*, 8, 249-54.
- GONZÁLEZ REY, M. (2007). *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, Bélgica: InterCommunications & E.M.E.
- GRECIANO, G. (1983). *Signification et dénotation en allemand: la sémantique des expressions idiomatiques*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique / Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- GROSS, G. (1988). Le degré de figement des noms composés. *Langages*, 90, 57-72.
- GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris / Gap: Ophrys.
- GROSS, M. (1982). Une classification des phrases figées du français. *Revue Québécoise de Linguistique*, 2(11), 151-185.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. Miquel y N. Sans (Comp.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3* (pp. 11-126). Madrid: Fundación Actilibre.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997). La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros. *Frecuencia-L*, 6, 15-18.
- HULSTIJN, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. En P. J. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 113-125). London: Macmillan.
- HULSTIJN, J. H. y MARCHENA, E. (1989). Avoidance: grammatical or semantic causes?. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- HURTADO, A. (1988). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera* (pp. 53-81). Madrid: Ministerio de Cultura.
- IÑESTA MENA, E. MA Y PAMIES BERTRÁN, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Granada Lingvística.
- IRUJO, S. (1986a). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40(3), 236-42.
- IRUJO, S. (1986b). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20, 287-304.

- IRUJO, S. (1993). Avoidance in the production of idioms. *IRAL*, 31(3), 205-19.
- JACKENDOFF, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge: Mass.: MIT.
- JOHNSON, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago / London: University of Chicago Press.
- JORDENS, P. (1977). Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(2), 5-77.
- JORGE, G. (1992). Les expressions idiomatiques correspondantes: analyse comparative. *Terminologie & Traduction*, 2(3), 127-134.
- KELLERMAN, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 58-145.
- KELLERMAN, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working papers on bilingualism*, 15, 59-92.
- KELLERMAN, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley: MA: Newbury House.
- KELLERMAN, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. En E. Kellerman y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp.35-48). Oxford: Oxford Pergamon Press.
- KEYSAR, B. y BLY, B. (1995). Intuitions of the transparency of idioms: Can one keep a secret by spilling the beans?. *Journal of Memory and Language*, 34, 89-109.
- KÖVECSES, Z. y SZABÓ, P. (1996). Idioms: a view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-55.
- KUNIN, V. (1970). Phraseology as a linguistic science. En G. Alexandru et al. (Eds.), *Actes du Xe Congrès International des Linguistes: 28 août - 2 septembre 1967* (vol. II, pp. 753-756). Bucarest: Éditions de la République Socialiste de Roumanie.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- LAFLEUR, B. (1991). *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Ottawa: Duculot.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LAROUSSE (1998). *Diccionario de frases hechas de la lengua española*. Barcelona: Autor.

- LATTEY, E. (1986). Pragmatic classification of idioms as an aid for the language learner. *IRAL*, 24, 217-31.
- LAUFER, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University 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.
- LAUFER, B. y ELIASSON, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity?. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 35-48.
- LAUFER, B. y HULSTIJN, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- LAZAR, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50(1), 43-51.
- LENNON, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *IRAL*, 36(1), 12-30.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. England: Language Teaching Publications.
- LIONTAS, J. I. (2002). Exploring second language learners' notions of idiomaticity. *System*, 30, 289-313.
- LITTLEMORE, J. (2001). Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?. *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-91.
- LOCOCO, V. (1976). A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description. *Working Papers on Bilingualism*, 8, 59-86.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular. En S. Montesa Peydró y A. M. Garrido Moraga (Coords.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 9-22). Málaga: ASELE.
- LOW, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125-47.
- MACLENNAN, C. (1994). Metaphors and prototypes in the learning and teaching of grammar and vocabulary. *International Review of Applied Linguistics*, 32(1), 97-110.
- MAKKAI, A. (1972). *Idiom Structure in English*. La Haya: Mouton, Janua Linguarum 48.
- MANCHÓN RUIZ, R. M. (1993). La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas. En L. Miquel y N. Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1. *Actas de Expolingua desde 1991 a 1992* (vol. 1, pp. 151-156). Madrid: Fundación Actilibre.
- MARÍN RUBIALES, A. (1999). Léxico y cognición en los modismos de sentimiento. *Paremia*, 8, 323-326.

- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1996). *Estudios de fraseología española*. Málaga: Librería Ágora.
- MARTÍNEZ PÉREZ, M. M. F. y PLAZA TRENADO, M. del S. (1992). La enseñanza de las expresiones fijas del español. En J. M. Bécerra Hiraldo et al. (Coords.), *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 123-126). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MCGLONE, M. S., GLUCKSBERG, S. y CACCIARI, C. (1994). Semantic productivity and idiom comprehension. *Discourse Processes*, 17, 167-190.
- MEARA, P. (1993). The Bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual lexicon* (pp. 279-297). Amsterdam: John Benjamins.
- MENDONÇA DE LIMA, L. (1999). Los modismos en la enseñanza de E/LE en Brasil. En J. M. Bécerra Hiraldo et al. (Eds.), *La enseñanza de segundas lenguas* (pp. 309-317). Granada: Universidad de Granada.
- MONDRIA, J. y WIT-DE BOER, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12(3), 249-67.
- MONROY CASAS, R. y HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (1995). A sociolinguistic approach to the study of idioms: some anthropological sketches. *Cuadernos de Filología inglesa*, 4, 43-61.
- NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- NEWTON, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study. *Second Language Research*, 11, 159-177.
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLLER, J. W. y ZIAHOSSEINY, S. M. (1970). The Contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language learning*, 20, 183-189.
- O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- OXFORD, R. L. y SCARCELLA, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-43.
- OZAETA GÁLVEZ, M. R. (1991). La traducción des locutions et des expressions idiomatiques. *Cuadernos de Filología Francesa*, 5, 199-218.
- PAIVIO, A. (1986). *Mental Representations*. Oxford / New Cork: Oxford University Press.

- PAIVIO, A., YUILLE, J. C. y MADIGAN, S. A. (1968). Concreteness, imagery and meaningfulness. *Journal of Experimental Psychology*, 76(1) (suppl.), 1-25.
- PARIBAKHT, T. (1982). *The relationship between the use of communication strategies and aspects of target language proficiency: A Study of Persian ESL Students*. Toronto: University of Toronto (Ph.D. thesis).
- PARIBAKHT, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-46.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- PETERSON, R. R. y BURGESS, C. (1993). Syntactic and semantic processing during idiom comprehension: Neurolinguistic and psycholinguistic dissociations. En C. Cacciari y P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (pp.201- 225). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PINILLA GÓMEZ, R. (1998). El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE. En A. Celis y J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE: Almagro (Ciudad Real), 25-28 de septiembre de 1996* (pp. 349-355). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- POULISSE, N., BONGAERTS, T. y KELLERMAN, E. (1984). On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin*, 8, 70-105.
- (Del) POZO DÍEZ, M. del (1998). Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot... En T. Jiménez Juliá et al. (Eds.), *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 699-706). Santiago de Compostela: ASELE.
- (De) PRADA, E. (2000). Factores afectivos que inciden en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En J. Fuentes Ruiz (Comp.), *La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria* (pp. 27-54). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.
- RAMOS, A. y SERRADILLA, A. (2000). *Diccionario Akal del español coloquial 1492 expresiones y más... (con sus equivalencias en inglés)*. Madrid: Akal.
- REY, A. y CHANTREAU, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- RICHARDS, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- RINGBOM, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- RODRÍGUEZ RICHART, J. (1996). En torno a la noción y al sentido de la fraseología. En C. Segoviano (Comp.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 170-180). Madrid: Iberoamericana.

- RUBIN, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- RUBIN, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. y ROLDÁN VENDRELL, M. (1993). Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE. En A. Martínez González, J. A. de Molina Redondo y P. Barros García (Eds.), *Segundas Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 157-165). Granada: Universidad de Granada.
- RUIZ GURILLO, L. (1994). Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE: Madrid, 7-9 de octubre de 1993* (pp. 141-151). Madrid: ASELE.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia, Universitat de Valencia.
- RUIZ GURILLO, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. En M^a J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (Eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics* (pp. 259-275). Valencia: Universitat de Valencia.
- RUIZ GURILLO, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- SÁNCHEZ BENEDITO, F. (1988). *Diccionario conciso de modismos inglés-español-inglés*. Madrid: Alhambra.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SCHMIDT, R. (2000). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1985). *Woorden leren in het vreemde talenonderwijs*. Apeldoorn, Holanda: Van Walraven.
- SCHRAW, G., WOODROW, T., REYNOLDS, R. y LAPAN, R. (1988). Preferences for idioms: restrictions due to lexicalization and familiarity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17(5), 413-424.
- SCHWANENFLUGEL, P. (1991). Why are abstract concepts hard to understand?. En P. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings* (pp. 223-250). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHWEIGERT, W. A. (1986). The comprehension of familiar and less familiar idiom. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 33-45.
- SELINKER, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.

- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
- SJÖHOLM, K. (1979). Do Finns and Swedish-speaking Finns use different strategies in the learning of English as a foreign language?. En R. Palmberg (Ed.), *Perception and Production of English: Papers on Interlanguage 6* (pp. 89-119). Abo, Finlandia: Abo Akademi, Department of English.
- SJÖHOLM, K. (1995). *The influence of crosslinguistic, semantic, and input factors on the acquisition of English phrasal verbs. A comparison between Swedish and Finnish learners at an intermediate and advanced level*. Abo, Finlandia: Abo Akademi Press.
- SJÖHOLM, K. (1998). Avoidance of English phrasal verbs among second language learners. En D. Albrechtsen et al. (Eds.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy* (pp. 135-147). Odense, Dinamarca: Odense University Press.
- STOCKWELL, R. P., BOWEN, J. D. y MARTIN, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- STRÄSSLER, J. (1982). *Idioms in English. A pragmatic Analysis*. Tübinga, Alemania: Gunter Narr Verlag.
- SUAU JIMÉNEZ, F. (2000). La inferencia léxica como estrategia cognitiva, aplicación al discurso escrito en la lengua inglesa. *Cuadernos de Filología* (Anejo n° XXXVII).
- SUGANO, M. Z. (1981). The idiom in Spanish language teaching. *Modern Language Journal*, 65, 59-66.
- SWINNEY, D. y CUTLER, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523-534.
- SWAN, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- TABOSSI, P. y ZARDON, F. (1995). The activation of idiomatic meaning. En M. Everaert et al. (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* (pp. 273-282). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- TARONE, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. En H. D. Brown, C. A. Yorio y R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 194-203). Washington D.C.: TESOL.
- TARONE, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-95.
- TITONE, D. y CONNINE, C. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1655-1674.
- TRISTÁ PÉREZ, A. M. (1998). La fraseología y la fraseografía. En G. Wotjak (Comp.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp.297-306). Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.

- TROSBORG, A. (1985). Metaphoric productions and preferences in second language learners. En W. Paprotte y R. Dirven (Eds.), *The ubiquity of metaphor* (pp. 525-557). Amsterdam: Benjamins.
- ULLMAN, S. (1972). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid: Aguilar.
- VAN DE VOORT, M. E. C. y VONK, W. (1995). You don't die immediately when you kicked an empty bucket: a processing view on semantic and syntactic characteristics of idioms. En M. Everaert et al. (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* (pp. 283-299). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. y BUESO FERNÁNDEZ, I. (1998). ¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las "expresiones fijas"? Práctica en el aula. En T. Jiménez Juliá et al. (Eds.), *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 727-734). Santiago de Compostela: ASELE.
- VER LEE WILLIAMS, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- WARDHAUGH, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.
- WEINREICH, U. (1966). Explorations in Semantic Theory. En T. A. Sebeok (Ed.), *Current Trends in Linguistics III* (pp. 395-477), La Haya: Mouton.
- WEINREICH, U. (1969). Problems in the Analysis of Idioms. En J. Puhvel (Ed.), *Substance and Structure of language* (pp.23-81). Berkeley / Los Angeles: University California Press.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315-327). New-York: Macmillan.
- YORIO, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. En K. Hyltenstam y L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan* (pp. 55-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

13. DOCUMENTOS ANEXOS

13.1. ANEXO N°1: TEST PRELIMINAR SOBRE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS EIM

TEST SOBRE EL CONEIXEMENT I L'ÚS D'ALGUNES EXPRESSIONS CATALANES

És tracta d'un test relacionat amb les expressions idiomàtiques catalanes. Si us plau, contesta amb el més d'honestedat possible, això no és un examen i quedarà anònim (per tant, no cal escriure el teu nom en aquests fulls). **MOLTES GRÀCIES PER ENDAVANT!!!!**

POSSIBILITATS DE RESPOSTA

1. [Conec l'expressió, l'entenc i sóc capaç d'utilitzar-la en una conversa]
2. [Ja he vist aquesta expressió, l'entenc però no seria capaç d'utilitzar-la en una conversa]
3. [No conec l'expressió, per tant no seria capaç d'utilitzar-la en una conversa]

EXEMPLES DE RESPOSTES:

Ésser sord com una tàpia	1
A) Tenir ull	A) 2
B) Tenir bon ull	B) 3

EXPRESSIONS	Marca el número que correspon a la teva resposta
1. Fer mans i mànigues	
2. Llençar la casa per la finestra	
3. Ficar-se de peus a la galleda	
4. Tirar llenya al foc	
5. No tenir pèls a la llengua	
6. No tenir ni cap ni peus	
7. Pujar-li la mosca al nas	
8. Posar algú entre l'espasa i la paret	
9. Ésser més vell que l'anar a peu	
10. Posar fil a l'agulla	
11. Trobar algú amb les mans a la pasta	
12. No ésser de la darrera fornada	
13. Anar-se'n de la llengua	
14. A) Fer castells de fum B) Fer castells de vent C) Fer Castells a l'aire	A) B) C)
15. No tenir els ulls al clatell	
16. A) Tenir molta llengua B) Ésser llarg de llengua C) Tenir la llengua llarga	A) B) C)

17. A) Parlar amb el cor a la mà B) Portar el cor a la boca	A) B)
18. Estar de mala llet	
19. Estar fet a l'antiga	
20. Treure el nas per un forat	
21. Voler agafar la lluna amb les dents	
22. Ésser sord com una tàpia	
23. A) Tenir ull B) Tenir bon ull	A) B)
24. Tenir el cap calent	
25. Tenir-hi la mà trencada	
26. Ésser a la corda fluixa	
27. Jugar a cartes vistes	
28. Fer la cara nova a algú	
29. Tenir l'estómac als peus	
30. Donar cops a l'aire	
31. Fer-li figa les cames (a algú)	
32. Treure foc pels queixals	
33. A) Tenir les mans foradades B) Tenir la mà foradada	A) B)
34. Tenir-ne per triar i remenar	
35. No arribar (a algú) a la sola de la sabata	
36. Posar tota la carn a la graella	
37. Anar de preu fet	
38. Venir de l'hort	
39. Ficar-hi (la) cullerada	
40. A) Ésser baixet com una baldufa B) Ésser baixet com un tap de bossa	A) B)
41. Tocar el dos	
42. Filar molt prim	
43. Donar-se upa	
44. Veure's les orelles	
45. Tirar el barret al foc	
46. Ésser l'ase dels cops	
47. A) Passar-les magres B) ballar-la magra	A) B)
48. No estar-se de res	
49. Ésser un zero a l'esquerra	
50. Tenir les dents esmolades	
51. A) Tenir bona dent B) Tenir les dents llargues	A) B)
52. Treure a algú un pes de sobre	
53. Tenir les mans d'àngel	
54. Anar amunt i avall	
55. Picar ferro fred	
56. Això son figues d'un altre paner	
57. A) Fer córrer els dits B) Fer córrer l'ungla	A) B)
58. Va ésser un sopar de duro	
59. Fer l'estaquiro	

60. Tenir un os a l'esquena	
61. Tenir un "flechazo" (< cast.)	
62. Buscar-li 3 peus al gat	
63. Haver-hi molta tela per tallar	
64. (Ésser) com carn i unglà	
65. Estirar la llengua a algú	
66. Anar-se'n a l'altre barri	
67. A) Remenar les cireres B) Tallar el bacallà	A) B)
68. Sense solta ni volta	
69. Anar de bòlit	
70. Lligar les mans a algú	
71. Hi ha gat amagat	

13.2. ANEXO N°2: TEST PRELIMINAR SOBRE EL GRADO DE TRANSPARENCIA DE LAS EIE

TEST DE TRANSPARENCE SÉMANTIQUE DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES (EI) (Destinataires: professeurs de français non francophones)

❖ Rappel préliminaire

Une expression idiomatique est une combinaison stable de mots qui forme une image devant être interprétée de manière figurée.

(1) Dans certains cas, le rapport entre cette image et le sens figuré de l'EI est **évident** (par exemple dans “*jeter un coup d’œil*”, l'image du *coup d’œil* renvoie clairement à un sens lié à la capacité de *VOIR*);

(2) Dans d'autres cas, par contre, le lien entre cette image et le sens figuré n'est que **partiellement** clair (par exemple, dans “*avoir l'estomac dans les talons*”, l'allusion à *l'estomac* peut nous orienter vers un sens lié au *repas*, bien que l'image *des talons* n'aide pas vraiment à deviner le véritable sens de l'expression [*avoir très faim*]).

(3) Finalement, il arrive parfois que l'image formée par l'EI soit tout à fait **opaque**. Dériver le sens figuré à partir de cette image ou, du moins, de l'un de ses éléments semble **impossible** (par exemple, dans “*monter sur ses grands chevaux*”, il serait très difficile de deviner à partir de cette image équine le sens de l'expression [*se mettre en colère et parler avec autorité, prétention*]).

❖ Mise en situation

Imaginons que des **personnes non francophones** soient confrontées **pour la première fois** à un certain nombre d'EI françaises.

Sachant que ces personnes...

a) ont comme **langue maternelle (LM)** une langue **tout à fait différente du français** (par ex.: japonais, arabe, etc.);

b) **comprennent**, pour chaque EI, **le sens individuel des mots et l'image** qu'ils forment.

Sachant que ces EI...

c) n'ont **pas d'équivalent(s) idiomatique(s) semblable(s)** dans la LM de ces personnes;

d) sont **présentées seules (sans contexte d'emploi et sans orientation sur leur SF)**.

❖ Question du test

CES PERSONNES POURRAIENT-ELLES DEVINER PAR ELLES-MÊMES LE SENS FIGURÉ (SF) DES EI DONNÉES À LA PAGE SUIVANTE?

À côté de chaque EI, **marquez le numéro*** qui correspond à votre réponse parmi les choix suivants:

- (*1) OUI, TOUT À FAIT**
(car les mots de l'expression et/ou l'image qu'ils forment renvoient très clairement au SF);
- (*2) OUI, PARTIELLEMENT**
(car certains mots de l'expression et/ou l'image qu'ils forment orientent vers le SF);
- (*3) NON, IMPOSSIBLE**
(car les mots de l'expression et/ou l'image qu'ils forment ne laissent pas deviner le SF).

Liste d'EI françaises (l'explication du SF que nous donnons est seulement réservée aux professeurs pour la réalisation de ce test)	Indiquez le n° qui correspond à votre réponse
Exemple: Monter sur ses grands chevaux [SF: Se mettre en colère et parler avec autorité, prétention.]	3
1. Faire des mains et des pieds [SF: Faire beaucoup d'efforts ; se démener.]	
2. Jeter l'argent par les fenêtres [SF: Gaspiller de l'argent sans compter.]	
3. Mettre les pieds dans le plat [SF: Aborder maladroitement un sujet à éviter sans s'en rendre compte.]	
4. Jeter/ mettre de l'huile sur le feu [SF: Exciter des passions déjà très vives.]	
5. Ne pas avoir la langue dans sa poche [SF: Parler facilement.]	
6. N'avoir ni queue ni tête [SF: N'avoir aucun sens, aucune cohérence.]	
7. Ne pas arriver à la cheville de quelqu'un [SF: Être très inférieur à quelqu'un.]	
8. La moutarde lui monte au nez [SF: L'impatience l'envahit; la colère le gagne.]	
9. Mettre quelqu'un au pied du mur [SF: Forcer quelqu'un à faire face à une situation inconfortable.]	
10. Être vieux comme le monde [SF: Être d'origine très ancienne.]	
11. Mettre la main à la pâte [SF: Apporter son aide.]	
12. Ne pas pouvoir tenir sa langue [SF: Ne pas garder un secret.]	
13. Avoir la langue bien pendue [SF: Parler facilement.]	
14. Parler à cœur ouvert [SF: S'exprimer avec sincérité.]	
15. Être de mauvais poil [SF: Ne pas être de bonne humeur.]	
16. Être vieux jeu [SF: Être démodé dans le cas d'une personne.]	
17. Être sourd comme un pot [SF: Être très dur d'oreille.]	
18. Avoir le compas dans l'œil	

[SF: Estimer, apprécier exactement des distances, des proportions sans prendre de mesures.]	
19. Avoir le tour de main [SF: Avoir une certaine habilité, un certain savoir-faire dans l'exécution d'un travail, d'une tâche.]	
20. Faire une tête au carré à quelqu'un [SF: Frapper quelqu'un.]	
21. Avoir les jambes comme du coton [SF: Ne plus tenir sur ses pieds.]	
22. Être sur la corde raide [SF: Être dans une situation dangereuse, où il faut beaucoup d'habileté pour ne pas échouer.]	
23. Prendre quelqu'un la main dans le sac [SF: Surprendre quelqu'un en flagrant délit (au moment où il commet quelque vol, quelque indécatesse...)]	
24. Jeter feu et flamme [SF: Se livrer à de grands emportements de colère.]	
25. N'être jamais sorti de son trou [SF: Ne rien connaître du monde ou ne pas se tenir au courant.]	
26. Sans rime ni raison [SF: Sans rien de rationnel.]	
27. Faire le pied de grue [SF: Attendre debout.]	
28. Mettre son grain de sel [SF: Se mêler de toutes les conversations et/ou donner son avis sans y avoir été invité.]	
29. Prendre la clé des champs [SF: S'enfuir.]	
30. Couper les cheveux en quatre [SF: Vouloir être trop précis ou trop méticuleux.]	
31. Tirer le diable par la queue [SF: Se procurer péniblement le nécessaire pour vivre.]	
32. Ne pas y aller de main morte [SF: Agir de façon violente ou exagérée.]	
33. Être la 5^{ème} roue du carrosse [SF: Être une personne inutile dans une entreprise, une activité.]	
34. Enlever à quelqu'un une épine du pied [SF: Le tirer d'embarras.]	
35. Faire les cent pas [SF: Marcher de long en large dans la même zone, souvent avec impatience.]	
36. Tourner comme un ours en cage [SF: Marcher de long en large dans la même zone, souvent avec impatience.]	
37. N'avoir que l'embarras du choix [SF: Hésiter devant un large éventail de possibilités.]	
38. Avoir le coup de foudre [SF: Être pris d'une passion amoureuse subite.]	
39. Chercher midi à quatorze heures [SF: Compliquer inutilement une chose simple.]	
40. (Être) comme les doigts de la main [SF: Se dit de deux personnes très unies, inséparables.]	
41. Tirer les vers du nez à quelqu'un [SF: Le faire parler.]	
42. Avaler son acte de naissance [SF: Mourir.]	

43. Faire la pluie et le beau temps [SF: Être puissant, décider de tout.]	
44. Ne pas savoir où donner de la tête [SF: Être débordé, être submergé par des occupations multiples.]	
45. Casser sa pipe [SF: Mourir.]	
46. Il y a anguille sous roche [SF: Il y a quelque chose de caché qu'on soupçonne.]	

13.3. ANEXO N°3: EXTRACTO DEL TEST DE TAREAS, VERSIÓN 1.1.

NOM et PRÉNOM:
Langue maternelle:

TEST 1: Réalisation d'une tâche autour de 12 expressions françaises

Exemple:

A) Donne l'expression qui correspond au sens "Ne pas avoir peur de dire les choses comme elles sont" (voir liste 1)

B) Explique (en catalan) pourquoi on utilise cette image pour exprimer le sens correspondant à cette expression.

Attention: Tiens compte de tous les éléments de l'image.

La imatge de l'expressió (A)..*Ne pas avoir sa langue dans sa poche.....*

s'ha escollit perquè (B) *la butxaca representa un espai petit i tancat on, normalment, guardem les coses petites que no utilitzem. Això vol dir que si la llengua s'hi fica ja no la podem utilitzar per parlar.*

És per això que el fet de no tenir la llengua a la butxaca significa que la llengua pot funcionar molt bé per parlar amb tota llibertat.

❖ **Expression 1: sens "Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose" (voir liste 1)**

La imatge de l'expressió(A)

s'ha escollit perquè (B).....

.....

És per això que el fet de..... significa que.....

.....

.....

❖ **Expression 2: sens " Se mettre à parler d'un sujet sans se rendre compte qu'il vaut mieux ne pas en parler " (voir liste 1)**

La imatge de l'expressió (A).....

s'ha escollit perquè (B).....

.....

13.4. ANEXO N°4: EXTRACTO DEL TEST DE TAREAS, VERSIÓN 1.2.

NOM et PRÉNOM:
Langue maternelle:

TEST 1: Réalisation d'une tâche autour de 12 expressions françaises

Exemple:

A) **Donne l'expression qui correspond au sens** "Ne pas avoir peur de dire les choses comme elles sont" (voir liste 1)

B) **Compare (en catalan) l'image formée par l'expression française avec l'image formée par l'expression catalane (points communs et/ou différences).**

Attention: Tiens compte de tous les éléments de l'image française.

La imatge de l'expressió francesa (A).....*Ne pas avoir sa langue dans sa poche.....*

representa (B)*a una persona que fa l'acció de NO tenir la seva llengua a la butxaca.*

A la imatge de l'expressió catalana, hi trobem també....*la llengua i una situació negada.....*

Però, al contrari de la francesa,*es fa referència a uns pèls que es troben sobre la llengua.....*

❖ **Expression 1: sens** "Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose" (voir liste 1)

La imatge de l'expressió francesa (A).....

representa (B)

A la imatge de l'expressió catalana, hi trobem també.....

Però, al contrari de la francesa, es fa referència a

❖ **Expression 2: sens** " Se mettre à parler d'un sujet sans se rendre compte qu'il vaut mieux ne pas en parler " (voir liste 1)

La imatge de l'expressió francesa (A).....

representa (B)

A la imatge de l'expressió catalana, hi trobem també.....
.....

Però, al contrari de la francesa, es fa referència a
.....

❖ Expression 3: sens “ Ne plus pouvoir tenir sur ses pieds ” (voir liste 1)

La imatge de l'expressió francesa (A).....

representa (B)
.....

A la imatge de l'expressió catalana, hi trobem també.....
.....

Però, al contrari de la francesa, es fa referència a
.....

❖ Expression 4: sens “ L'impatience ou la colère l'envahit ” (voir liste 1)

La imatge de l'expressió francesa (A).....

representa (B)
.....

A la imatge de l'expressió catalana, hi trobem també.....
.....

Però, al contrari de la francesa, es fa referència a
.....

❖ Expression 5: sens “ Forcer quelqu'un à faire face à une situation inconfortable ” (voir liste 1)

La imatge de l'expressió francesa (A).....

representa (B)
.....

A la imatge de l'expressió catalana, hi trobem també.....
.....

Però, al contrari de la francesa, es fa referència a
.....

13.5. ANEXO N°5: EXTRACTO DEL TEST DE TAREAS, VERSIÓN 1.3.

NOM et PRÉNOM:
Langue maternelle:

TEST 1: Réalisation d'une tâche autour de 12 expressions françaises

Exemple: sens “Ne pas avoir peur de dire les choses comme elles sont” (voir liste 1).

A) Donne l'expression qui correspond à ce sens.

B) Explique (en catalan) dans quel contexte (situation, personnes impliquées, etc.) on pourrait utiliser l'expression;

C) Invente un exemple (en catalan) qui montre bien le contexte d'emploi de l'expression (la phrase doit inclure l'expression traduite littéralement en catalan).

Réponses:

A) **Expression française:** *Ne pas avoir sa langue dans sa poche.....*

B) **Explication du contexte d'emploi:** *Es fa servir per parlar d'una persona que diu a la gent tot el que pensa, sense cap vergonya.*

C) **Exemple:** *El Jaume va dir a la Maria el que pensava de la seva actitud de l'altre dia. Ella es va sentir avergonyida. Aquest noi...no té la seva llengua dins de la (seva) butxaca... sempre diu a la gent el que pensa!*

❖ **Expression 1: sens** “Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose” (voir liste 1).

A) **Expression française:**.....

B) **Explication en catalan du contexte d'emploi** (situation, personnes impliquées, etc.):

.....

.....
C) Exemple en catalan (avec expression française en catalan):.....
.....
.....



❖ **Expression 2: sens** “Se mettre à parler d’un sujet sans se rendre compte qu’il vaut mieux ne pas en parler” (voir liste 1).

A) Expression française:.....

B) Explication en catalan du contexte d’emploi (situation, personnes impliquées, etc.):

.....
.....

C) Exemple en catalan (avec expression française en catalan):.....

.....
.....



❖ **Expression 3: sens** “Ne plus pouvoir tenir sur ses pieds” (voir liste 1).

A) Expression française:.....

B) Explication en catalan du contexte d’emploi (situation, personnes impliquées, etc.):

.....
.....

C) Exemple en catalan (avec expression française en catalan):.....

.....
.....



❖ **Expression 4: sens** “ L’impatience ou la colère l’envahit ” (voir liste 1) .

A) Expression française:.....

B) Explication en catalan du contexte d'emploi (situation, personnes impliquées, etc.):

.....
.....

C) Exemple en catalan (avec expression française en catalan):

.....
.....

❖ **Expression 5: sens** “Forcer quelqu'un à faire face à une situation inconfortable ” **(voir liste 1) .**

A) Expression française:.....

B) Explication en catalan du contexte d'emploi (situation, personnes impliquées, etc.):

.....
.....

C) Exemple en catalan (avec expression française en catalan):.....

.....
.....

13.6. ANEXO N°6: LISTA FINAL ADJUNTA A LA VERSIÓN 1.1. Y A LA VERSIÓN 1.3. DEL TEST DE TAREAS

LISTE 1: EI françaises et explication de leur sens figuré

- Expression exemple: Ne pas avoir sa langue dans sa poche** [poche = butxaca]
SENS?: *Ne pas avoir peur de dire les choses comme elles sont*
[No tenir por de dir les coses tals com són]
- Expression 1: Faire des mains et des pieds**
SENS?: *Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose.*
[fer tot el que sigui possible per realitzar o assolir alguna cosa]
- Expression 2: Mettre les pieds dans le plat** [plat = plata on es deixa el menjar a la taula]
SENS?: *Se mettre à parler d'un sujet sans se rendre compte qu'il vaut mieux ne pas en parler.*
[Posar-se a parlar d'un tema sense adonar-se que és preferable que no se'n parli]
- Expression 3: Avoir les jambes comme du coton** [jambes = cames]
SENS?: *Ne plus pouvoir tenir sur ses pieds.* [No aguantar-se de peu]
- Expression 4: La moutarde lui monte au nez** [moutarde = mostassa]
SENS?: *L'impatience ou la colère l'envahit.* [La impaciència o l'empipada l'envaeix]
- Expression 5: Mettre quelqu'un au pied du mur**
SENS?: *Forcer quelqu'un à faire face à une situation inconfortable* [faire face = enfrontar-se]
- Expression 6: Faire une tête au carré à quelqu'un** [une tête au carré = un cap al quadrat]
SENS?: *Frapper quelqu'un.* [frapper = copejar]
- Expression 7: Tirer le diable par la queue** [tirer = estirar] [queue = cua]
SENS?: *Avoir peu d'argent et avoir des difficultés pour bien vivre.*
[Tenir pocs diners i tenir dificultatats per poder viure bé]
- Expression 8: Avaler son acte de naissance** [avalér = tragar/ empassar-se]
SENS?: *Mourir.*
- Expression 9: Tirer les vers du nez à quelqu'un** [tirer = estirar] [vers = cucs]
SENS?: *Faire parler quelqu'un.*
- Expression 10: Sans rime ni raison** [raó = raison]
SENS?: *Sans rien de rationnel.*
- Expression 11: Enlever une épine du pied à quelqu'un** [enlever une épine = treure una espina]
SENS?: *Permettre à quelqu'un de résoudre un problème ou une situation difficile.*
[Ajudar algú a resoldre un problema o una situació difícil]
- Expression 12: Être comme les doigts de la main**
SENS?: *Se dit de deux personnes très unies, inséparables.*

13.7. ANEXO N°7: LISTA FINAL ADJUNTA A LA VERSIÓN 1.2. DEL TEST DE TAREAS

LISTE 1: EI françaises, explication de leur sens figuré et expressions équivalentes en catalan

Expression exemple: Ne pas avoir sa langue dans sa poche [poche = butxaca]

SENS?: *Ne pas avoir peur de dire les choses comme elles sont.*

[No tenir por de dir les coses tals com són]

EXPRESSION CATALANE: *No tenir pèls a la llengua*

Expression 1: Faire des mains et des pieds

SENS?: *Faire tout son possible pour réaliser ou obtenir quelque chose.*

[fer tot el que sigui possible per realitzar o assolir alguna cosa]

EXPRESSION CATALANE: *Fer mans i mànigues*

Expression 2: Mettre les pieds dans le plat [plat = plata on es deixa el menjar a la taula]

SENS?: *Se mettre à parler d'un sujet sans se rendre compte qu'il vaut mieux ne pas en parler.*

[Posar-se a parlar d'un tema sense adonar-se que és preferible que no se'n parli]

EXPRESSION CATALANE: *Ficar-se de peus a la galleda*

Expression 3: Avoir les jambes comme du coton [jambes = cames]

SENS?: *Ne plus pouvoir tenir sur ses pieds.*

[Ja no poder aguantar-se de peu].

EXPRESSION CATALANE: *Fer-li figa les cames a algú*

Expression 4: La moutarde lui monte au nez [moutarde = mostassa]

SENS?: *L'impatience ou la colère l'envahit.*

[La impaciència o l'empipada l'envaeix]

EXPRESSION CATALANE: *Pujar-li la mosca al nas*

Expression 5: Mettre quelqu'un au pied du mur

SENS?: *Forcer quelqu'un à faire face à une situation inconfortable.*

[faire face = enfrontar-se]

EXPRESSION CATALANE: *Posar algú entre l'espasa i la paret*

Expression 6: Faire une tête au carré à quelqu'un [une tête au carré = un cap al quadrat]

SENS?: *Frapper quelqu'un.*

[frapper = copejar]

EXPRESSION CATALANE: *Fer la cara nova a algú*

Expression 7: Tirer le diable par la queue [tirer = estirar] [queue = cua]

SENS?: *Avoir peu d'argent et avoir des difficultés pour bien vivre.*

[Tenir pocs diners i tenir dificultats per poder viure bé]

EXPRESSION CATALANE: *Passar-les (o ballar-les) magres*

Expression 8: Avaler son acte de naissance [avalér = tragar/ empassar-se]

SENS?: *Mourir.*

EXPRESSION CATALANE: *Anar-se'n a l'altre barri*

Expression 9: Tirer les vers du nez à quelqu'un [tirer = estirar] [vers = cucs]

SENS?: *Faire parler quelqu'un.*

EXPRESSION CATALANE: *Estirar la llengua a algú*

Expression 10: Sans rime ni raison [raó = raison]

SENS?: *Sans rien de rationnel.*

EXPRESSION CATALANE: *Sense solta ni volta*

Expression 11: Enlever une épine du pied à quelqu'un [enlever une épine = treure una espina]

SENS?: *Permettre à quelqu'un de résoudre un problème ou une situation difficile.*

[Ajudar algú a resoldre un problema o una situació difícil]

EXPRESSION CATALANE: *Treure a algú un pes de sobr*

Expression 12: Être comme les doigts de la main

SENS?: *Se dit de deux personnes très unies, inséparables.*

EXPRESSION CATALANE: *Ésser com carn i un gla*

13.8. ANEXO N°8: TEST DE MEMORIZACIÓN FRASEOLÓGICA

NOM et PRÉNOM:
Langue maternelle:

TEST 2: MÉMORISATION DES 12 EI FRANÇAISES

<p>2 mots manquent dans chaque expression: écris ces mots en français, si tu t'en souviens, et dans leur forme catalane (traduction LITTÉRALE* de l'expression française).</p> <p>Attention : Si tu te rappelles seulement d'un mot, écris-le quand même (en français si possible et/ou en catalan).</p>	<p>Pour chaque expression, tu as le choix entre 4 options. Entoure le mot qui, selon toi, exprime le SENS de chaque expression...</p>
<p>Expression exemple: Ne pas avoir sa... <i>langue</i>.....dans sa.....<i>poche</i>..... *No tenir la seva<i>llengua</i>.....a la (seva)<i>butxaca</i>.....</p>	<p>a. Amitié b. Courage (<i>valentia</i>) c. Solitude d. Parole (<i>acció de parlar</i>)</p>
<p>1. Faire des et des *Fer i</p>	<p>a. Jalousie (<i>gelosia</i>) b. Construction c. Faiblesse (<i>debilitat, feblesa</i>) d. Effort (<i>esforç</i>)</p>
<p>2. Mettre les dans le..... *Posar els al</p>	<p>a. Ordre (< <i>endreçar</i>) b. Exigence c. Maladresse (<i>torpesa</i>) d. Folie (<i>bogeria</i>)</p>
<p>3. Avoir les comme du *Tenir les com el.....</p>	<p>a. Argent (<i>diners</i>) b. Beauté (<i>bellesa</i>) c. Courage (<i>valentia</i>) d. Fatigue (<i>cansament</i>)</p>
<p>4. La lui monte au *La.....li puja al.....</p>	<p>a. Distraction b. Mécontentement (<i>descontentament</i>) c. Hauteur (<i>altura</i>) d. Manque (<i>falta</i>)</p>
<p>5. Mettre quelqu'un au du *Posar algú al.....del.....</p>	<p>a. Mensonge (<i>mentida</i>) b. Obligation c. Coup (<i>cop</i>) d. Statut</p>
<p>6. Faire une.....auà quelqu'un *Fer unaala algú</p>	<p>a. Amitié (<i>amistat</i>) b. Farce (<i>broma</i>) c. Violence d. Silence</p>

7. Tirer le par la *Estirar el de la	a. Commandement (<i>manament</i>) b. Pauvreté (<i>pobresa</i>) c. Collaboration d. Plaisir (<i>plaer</i>)
8. Avaler son de *Empassar-se el seu de	a. Ennui (<i>avorriment</i>) b. Colère (<i>empipament</i>) c. Enterrement (< <i>enterrar un mort</i>) d. Gourmandise (<i>golosia</i>)
9. Tirer les du à quelqu'un *Estirar els del a algú	a. Punition (<i>càstig</i>) b. Force c. Isolement (<i>aïllament</i>) d. Révélation (< <i>revelar una cosa</i>)
10. (Agir) sans ni *(Actuar) sense ni	a. Lâcheté (<i>covardia</i>) b. Absurdité c. Victoire d. Impatience
11. Enlever une du à quelqu'un *Treure una del a algú	a. Vol (<i>robatori</i>) b. Confession c. Aide (<i>ajuda</i>) d. Piège (<i>trampa, parany</i>)
12. Être comme les de la *Ésser com els de la	a. Union b. Ressemblance (<i>semblança</i>) c. Liberté (<i>llibertat</i>) d. Parole (<i>fet de parlar</i>)