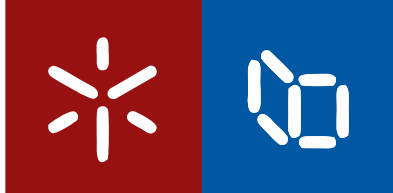


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Alicia Suárez González

**Estudio sobre las estrategias de adquisición
y aprendizaje de léxico en estudiantes lusófonos
de español como lengua extranjera.**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Alicia Suárez González

**Estudio sobre las estrategias de adquisición
y aprendizaje de léxico en estudiantes lusófonos
de español como lengua extranjera.**

Dissertação de Mestrado
em Espanhol como segunda língua e língua estrangeira

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Professora Doutora Ana Cea Álvarez
Professora Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC-BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de este trabajo he contado con el apoyo de muchas personas, sin las cuales no lo habría podido finalizar y a quienes deseo manifestar mi más profunda gratitud.

En primer lugar quisiera dar las gracias a mis dos orientadoras, la profesora Ana Cea Álvarez y la profesora Sílvia Lima Gonçalves Araújo, que desempeñaron un papel fundamental en la realización de esta investigación, proporcionándome apoyo continuo y dándome consejos y sugerencias muy oportunas.

Quisiera también agradecerles a todas mis amistades el haber estado a mi lado siempre que les he hablado de este trabajo, ofreciéndome sus apreciaciones y animándome siempre a seguir adelante.

Por último, y no menos importante, desearía darles las gracias infinitas a mis padres, por su constante cariño y apoyo en todo lo que emprendo. Sin ellos, nada de esto sería posible.

¡Mi agradecimiento más sincero a todos ellos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O objetivo desta investigação é identificar as estratégias de solução que os estudantes de línguas etimologicamente próximas (como é o caso dos estudantes de português língua materna que estudam espanhol como língua estrangeira), num nível intermédio (B1 segundo o QECRL, 2001), implementam para solucionar dificuldades que determinados conteúdos léxicos, nomeadamente algumas unidades de fraseologia, podem suscitar. Neste contexto de investigação, foi possível identificar as estratégias que os alunos põem em prática para enfrentar essas dificuldades e comprovar que podem ultrapassá-las essas com recurso a determinadas ferramentas digitais. Trata-se de um trabalho que recorre à monitorização dos computadores dos estudantes para identificar as ferramentas que os informantes utilizam no estudo para resolver os problemas de ordem lexical.

Este trabalho de pesquisa está estruturado em três partes. A primeira parte apresenta os fundamentos teóricos nos quais se inscreve. A segunda parte contém a descrição do estudo empírico implementado num centro de ensino oficial de ensino secundário em Braga (Portugal). A terceira parte apresenta a análise dos dados extraídos com base no estudo empírico e as conclusões do estudo.

Os resultados deste trabalho de pesquisa mostram que o uso adequado de ferramentas digitais facilita a aquisição do léxico em momentos específicos da aprendizagem, especialmente em contextos em que a proximidade etimológica das línguas dificulta a interpretação da LE. A partir desta constatação, é possível reconhecer a importância do desenvolvimento da competência estratégica e autónoma dos alunos de LE, não só no que diz respeito aos processos cognitivos que ocorrem durante a aprendizagem, mas também no que diz respeito ao conhecimento de recursos externos que lhes permitem realizar uma aprendizagem mais eficaz.

Palavras-chave: competência estratégica, colocações lexicais, expressões idiomáticas, recursos digitais.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es identificar las estrategias de solución que los estudiantes de lenguas etimológicamente cercanas (como es el caso de los estudiantes portugueses que estudian español como lengua extranjera) implementan en un nivel intermedio (B1 según la QECRL, 2001) con el fin de resolver las dificultades que ciertos contenidos léxicos, como algunas unidades fraseológicas, pueden causar. En este contexto de investigación, fue posible identificar las estrategias que los estudiantes ponen en práctica para enfrentar estas dificultades y demostrar que pueden superarlas utilizando ciertas herramientas digitales. Este trabajo consiste en monitorizar los ordenadores de los estudiantes para identificar las herramientas que los informantes utilizan en el estudio para resolver problemas léxicos.

Este trabajo de investigación se estructura en tres partes. La primera parte presenta los fundamentos teóricos en los que se basa. La segunda parte contiene la descripción del estudio empírico realizado en un centro de enseñanza reglada situado en Braga (Portugal). La tercera parte presenta el análisis de los datos extraídos del estudio empírico y las conclusiones del estudio.

Los resultados de este trabajo de investigación muestran que el uso adecuado de las herramientas digitales facilita la adquisición del léxico en momentos específicos del aprendizaje, especialmente en contextos donde la proximidad etimológica de las lenguas dificulta la interpretación de la LE. A partir de esta observación, es posible reconocer la importancia de desarrollar la competencia estratégica y autónoma de los estudiantes de LE, no sólo con respecto a los procesos cognitivos que se producen durante el aprendizaje, sino también con respecto al conocimiento de los recursos externos que les permiten lograr un aprendizaje más eficaz.

Palabras clave: competencia estratégica, colocaciones léxicas, expresiones idiomáticas, recursos digitales.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the solving strategies that students with etymologically similar languages (such as students whose mother tongue is Portuguese and who study Spanish as a foreign language, FL) implement at an intermediate level (B1 according to the CEFR, 2001) in order to solve difficulties that certain lexical contents, and more specifically, certain phraseology units, may cause. In this study context, it was possible to identify the strategies that students put into place to deal with these difficulties and to demonstrate that they are able to overcome them using certain digital tools. This article involves monitoring students' computers in order to identify the tools that informants use when dealing with lexical problems during learning.

The study is structured in three parts. The first part presents the theoretical foundations on which it is based. The second part contains the description of the empirical study implemented in an official secondary education centre in Braga (Portugal). The third part presents the analysis of the data extracted from the empirical study and the conclusions of the study.

The results of this study show that the appropriate use of digital tools facilitates the acquisition of lexicon during specific moments of learning, especially in contexts where the etymological proximity of languages hinders the interpretation of the FL. Based on this observation, it is possible to recognise the importance of developing the strategic and autonomous competence of FL students, not only with regard to the cognitive processes that occur during learning, but also with regard to the knowledge of external resources that enable them to achieve more effective learning.

Keywords: strategic competence, lexical placements, idiomatic expressions, digital resources. Índice de figuras

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	III
RESUMO	V
RESUMEN	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUCCIÓN	13
1. PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	16
1.1 Principios de adquisición de la L1	16
1.2 Principios de adquisición de la L2/LE.....	18
1.3 Adquisición de lenguas etimológicamente próximas	20
1.3.1 Tratamiento del error y su relevancia	21
1.3.2 La interlengua.....	24
1.3.3 Estrategias de aprendizaje.....	28
1.4 Fraseología	32
1.4.1 Colocaciones: definición y estructura	33
1.4.2 Expresiones idiomáticas: definición y estructura.	34
1.4.3. Problemática de las unidades fraseológicas en la adquisición de una LE/L2 y su tratamiento didáctico	35
2. PARTE II: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	37
2.1 Objetivos de la investigación.....	37
2.2 Fases de la investigación	38
2.3 Descripción de la metodología de la investigación, las aportaciones y las limitaciones del estudio.....	40
2.4 Descripción del alumnado participante en la investigación.....	41
2.5 Desarrollo de las fases del estudio empírico	42
2.5.1 Fase 1 (pretest): cuestionario socio-biográfico, primer cuestionario estratégico SILL y estrategias iniciales	42
2.5.1.1 Análisis de datos del cuestionario socio-biográfico	42

2.5.1.2	Aplicación del primer cuestionario estratégico SILL	45
2.5.1.3	Detección de las estrategias iniciales	46
2.5.2	Fase 2: entrenamiento estratégico.....	47
2.5.2.1	Sesiones teóricas del entrenamiento estratégico	47
2.5.2.2	Sesiones prácticas del entrenamiento estratégico	47
2.5.3	Fase 3 (postest): estrategias finales y segundo cuestionario estratégico SILL.....	50
2.5.3.1	Detección de las estrategias finales	50
2.5.3.2	Aplicación del segundo cuestionario estratégico SILL.....	50
2.6	Recursos digitales para monitorizar la adquisición en ELE	51
3.	PARTE III: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	52
3.1	Análisis de la fase 1 (pretest): cuestionario estratégico SILL y estrategias iniciales.....	52
3.2	Análisis de la fase 2: práctica de estrategias	63
3.3	Análisis de la fase 3 (postest): estrategias finales	69
	CONCLUSIONES.....	76
	BIBLIOGRAFÍA.....	80
	ANEXOS	85
	ANEXO I – Formulario del cuestionario socio-biográfico.....	86
	ANEXO II – Formulario del cuestionario SILL	90
	ANEXO III – Resultados de los cuestionarios SILL 1 y 2	97
	ANEXO IV – Ejercicios de las estrategias iniciales (1ª fase)	101
	ANEXO V – Ejercicios del entrenamiento estratégico (2º fase)	104
	ANEXO VI – Ejercicios de las estrategias finales (3ª fase).....	111
	ANEXO VII – Resultados de la monitorización de la pantalla a través de los programas FlashBack Pro y Screencast O Matic.....	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Mapa mental en torno a la palabra CAFÉ	26
Fig. 2. Ejercicio 1 de la primera fase del estudio empírico	46
Fig. 3. Ejercicio 2 de la fase de entrenamiento estratégico	48
Fig. 4. Ejercicio 3 de la fase de entrenamiento estratégico	49
Fig. 5. Ejercicio 4 de la fase de entrenamiento estratégico	49
Fig. 6. Ejercicio 1 de la tercera fase del estudio empírico	50
Fig. 7 Captura 1 de la monitorización de la actividad 2 de la primera fase del estudio empírico	63
Fig. 8 Captura 2 de la monitorización de la actividad 2 de la primera fase del estudio empírico	63
Fig. 9. Captura 1 de la monitorización del ejercicio 1 de la 3ª fase.....	74
Fig. 10. Captura 2 de la monitorización del ejercicio 1 de la 3ª fase.....	75
Fig. 11. Captura 2 de la monitorización del ejercicio 1 de la 3ª fase	75

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Motivaciones de las alumnas para escoger el ELE.....	43
Gráfica 2. Puntuación dada por las alumnas a las actividades de clase	45
Gráfica 3. Media de las competencias estratégicas (SILL) pretest	53
Gráfica 4. Media de las competencias estratégicas (SILL) postest	54
Gráfica 5. Recursos online usados en el ejercicio de unidades fraseológicas durante el entrenamiento estratégico	67
Gráfica 6. Recursos online usados en el ejercicio de significado de unidades fraseológicas durante el entrenamiento estratégico.....	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma con las fases del estudio empírico	40
Tabla 2. Resultados de la actividad 1 de la primera fase del estudio empírico (análisis de estrategias iniciales)	56
Tabla 3. Resultados de la actividad 2 de la primera fase del estudio empírico (análisis de estrategias iniciales), con ayuda de los recursos online	58
Tabla 4. Resultados del ejercicio 1 del entrenamiento estratégico, con la ayuda de los nuevos recursos.....	65
Tabla 5. Resultados del ejercicio 2 del entrenamiento estratégico	66
Tabla 6. Resultados del ejercicio 3 del entrenamiento estratégico	68
Tabla 7. Resultados del ejercicio de la tercera fase (postest)	70

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CVC: Centro Virtual Cervantes

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

DiCE: Diccionario de Colocaciones del Español

ELE: Español como Lengua Extranjera

IL: Interlengua

L1: Lengua primera

L2: Lengua segunda

LE: Lengua Extranjera

LM: Lengua Materna

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

SILL: Strategie Inventory for Language Learning

RAE: Real Academia Española

TFM: Trabajo Fin de Máster

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta está dedicado al estudio del proceso de adquisición del español como lengua extranjera (en adelante ELE). Este estudio se realiza desde varias perspectivas, una de ellas es la de la lingüística aplicada y las aportaciones teóricas de la lingüística cognitiva, cuyos principios básicos nos permitirán identificar, dentro de la Adquisición de Lengua Extranjera (LE), algunas dimensiones del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Más concretamente este trabajo pretende evidenciar el recurso a estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias en un contexto de aprendizaje específico. Para ello, nos centraremos en la problemática que ofrecen algunas construcciones léxicas del español, de índole léxica o fraseológica, a estudiantes lusófonos/as de nivel intermedio. Asimismo, analizaremos los distintos tipos de estrategias que dichos estudiantes desarrollan para resolver estas dificultades durante todo el proceso de adquisición de la lengua.

Desde esta perspectiva, planteamos la hipótesis de que dos lenguas etimológicamente tan próximas como el español y el portugués poseen, en realidad, una serie de divergencias léxicas que son fuente de error sistemático en el alumno de ELE. Para resolverlas postulamos que gracias al desarrollo de la competencia estratégica los/as estudiantes lusófonos/as de ELE pueden poner en práctica una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias, que les permitirán identificar situaciones problemáticas, utilizar recursos para solucionarlas y ampliar su capacidad de monitorización del discurso.

Con el desarrollo de esta investigación, nuestro principal objetivo es poner de manifiesto el valor de los principios constructivistas y cognitivistas a la hora de llevar a cabo una práctica pedagógica del ELE que asegure un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes portugueses de español.

Con este propósito, analizaremos la percepción inicial que tienen los alumnos sobre el error para, posteriormente, implementar en la programación didáctica de forma sistemática objetivos y contenidos que pretenden desarrollar la competencia estratégica de los estudiantes. La intención es ampliar su umbral de percepción del error en la lengua meta y poder corregirlo. Finalmente, evaluaremos las potencialidades y limitaciones de esta investigación, midiendo el impacto del experimento en cada una de sus fases.

El plan de este trabajo se articula alrededor de dos ejes principales, uno teórico y otro práctico. El marco teórico en el que se sitúa este estudio es la Lingüística Aplicada al Estudio de

Segundas Lenguas con base cognitiva. Utilizaremos, en particular, los principios de la psicolingüística para el estudio de la adquisición del lenguaje en estudiantes no nativos, haciendo énfasis en el tratamiento del error. En la dimensión práctica, presentaremos las distintas fases que componen la experimentación en la que participó un grupo de alumnas portuguesas de ELE de un centro de enseñanza secundaria reglada de la ciudad de Braga, durante el curso 2018-2019, y que poseen un nivel B1.2. Como punto de partida nos hemos centrado en las posibilidades con las que cuentan los/las estudiantes de LE cuando se tienen que enfrentar a diferentes problemas durante el proceso de aprendizaje. En nuestro caso concreto, como mencionábamos antes, el hecho de que exista proximidad etimológica entre la L1 (lengua materna) y la LE es fuente de obstáculos y en este contexto hemos tomado en consideración las nociones de *achievement* y *avoiding strategies*¹ de Faerch y Kasper (1980), para presentar de qué modo las estrategias de aprendizaje afectan en la forma en que retenemos y aprendemos nuevo vocabulario de otra lengua. En este sentido, importa señalar, tal y como lo hace Cea (2015) en su tesis doctoral sobre el *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje* de la expresión oral de una lengua extranjera como:

“para Corder, cuando el hablante se depara con algún problema en el decurso de la interacción, existen dos posibilidades: (a) usar estrategias de reajuste del mensaje (evitación del tema o reducción, o abandono del mensaje), puede construir su mensaje con los recursos disponibles o, dicho en otras palabras, ajustar los fines a los medios que se poseen; (b) puede intentar aumentar sus recursos por diferentes medios con la intención de manifestar sus intenciones comunicativas. (p. 35)²

Además, de forma complementaria a lo anterior, nos ha parecido pertinente que las estudiantes reflexionasen sobre su nivel de competencia estratégica, y para ello aplicaremos el *Strategie Inventory for Language Learning* (en adelante SILL), de R. Oxford (1989), con el fin de diagnosticar las estrategias que adoptan los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje. Esto se verá reforzado con un ejercicio práctico de análisis de estrategias, que las alumnas realizarán tanto al inicio como al final del estudio, y mediante el cual pretendemos ver la evolución del desarrollo cognitivo de cada estudiante así como la asimilación y uso de herramientas para la búsqueda de unidades léxicas en español.

Para evidenciar los tipos de estrategias a los que recurren las estudiantes cuando realizan alguna actividad de léxico y se encuentran con algún problema, hemos acudido al uso de las

¹ El equivalente español de *achievement strategies* es “estrategias de consecución” y el de *avoiding strategies* es “estrategias de evitación” (traducción propia).

² En este trabajo se aplican las normas APA de la 6ª edición.

tecnologías de la información y la comunicación (TIC) implementadas con doble función en esta investigación:

- 1) monitorizar el proceso de aprendizaje de las estudiantes a través de un programa que permite acompañar los pasos dados en el ordenador con el que trabajará cada alumna;
- 2) obtener evidencias fiables e ilustrativas de los cambios que se producen en la forma estratégica de actuar de las estudiantes frente a algún problema de léxico.

Finalmente extraeremos las conclusiones finales obtenidas a través del análisis de resultados de los diferentes instrumentos de investigación que se han puesto en práctica cada alumna durante el proceso de estudio, y veremos si la implementación de nuevos recursos y estrategias resulta beneficiosa a la hora de aprender unidades de tipo fraseológico en la adquisición de una lengua extranjera.

1. PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En esta primera parte expondremos los fundamentos teóricos en los que se basa nuestro estudio centrado en la adquisición de la competencia estratégica con la finalidad de presentar las motivaciones que nos llevaron a centrar nuestro trabajo en la adquisición de estrategias en relación con el aprendizaje del léxico en ELE. Después de haber consultado la bibliografía especializada, nuestro objetivo a lo largo de las siguientes páginas es explicar algunos procedimientos cognitivos que se ponen en funcionamiento a la hora de adquirir el léxico y cuáles son los problemas con los que se puede encontrar un alumno cuando no entiende ciertas expresiones y colocaciones de la LE que está estudiando.

1.1. Principios de adquisición de la L1

Adquirir un idioma no es un proceso simple. Requiere tiempo y paciencia por parte del aprendiz. Sin embargo, este pensamiento tan solo se hace consciente a la hora de aprender una lengua extranjera, pues nadie se para a reflexionar sobre cómo ha llegado a adquirir su propia lengua materna (L1).

Está claro que ambos aprendizajes son diferentes, pero a lo largo de las últimas décadas han surgido una serie de teorías de corte psicolingüístico, debatidas por Chomsky, N., Piaget, J., y Halliday, M., que han relacionado ambos procesos de adquisición con el fin de encontrar similitudes que ayuden al estudiante de lenguas extranjeras en su propio procedimiento de aprendizaje.

Para entender mejor la forma en que nuestro cerebro se prepara para hablar y entender una lengua, debemos distinguir las etapas en las que el individuo tiene contacto con el idioma que está aprendiendo. Para ello, debemos comenzar por la adquisición de la lengua materna o L1. La primera teoría que circuló en torno a esta adquisición fue la del conductismo, que volveremos a nombrar más adelante para referirnos a algunos tipos de estrategias que existen. Esta corriente psicológica, surgida entre los años 40 y 60, explica que todo niño al nacer es como una *tabula rasa* que depende de los estímulos que le rodean para aprender. Skinner, autor de *Verbal Behaviour* (1957), señala que un bebé adquiere conocimientos a través del *input* lingüístico que le proporcionan los seres con los que convive, a los que tratará de imitar, de forma que se produciría una especie de ensayo-error, hasta que el idioma vaya tomando forma y sea fijado en su cabeza para un uso correcto en etapas posteriores. Pero si atendemos al significado estricto de

“imitar”, este implica repetir una por una las palabras que el niño escucha, lo cual no se corresponde con la realidad, ya que en las primeras etapas el niño repite palabras sueltas, pero nunca oraciones completas. Por lo tanto, el Conductismo puede justificar la repetición de sonidos y palabras en las primeras fases del aprendizaje de una lengua, motivadas por el contexto en el que se adquiere el idioma, pero no podría contemplar todo el proceso que supone el hablar una lengua.

La segunda teoría que intentó explicar este fenómeno fue el innatismo, cuyo impulsor ha sido Chomsky (1986). Según él, todos los seres humanos nacemos biológicamente programados para hablar, así como para andar, sin necesidad de que un estímulo externo nos enseñe a hacerlo. Con esta teoría pretendía dar una explicación a los vacíos que dejaba el conductismo cuando no podía justificar la adquisición caótica del lenguaje en los niños. Para ello desarrolla la llamada “Gramática Universal”, consistente en un sistema lingüístico innato a todo individuo desde su nacimiento y que le permite adquirir una lengua a medida que crece y se relaciona con su entorno. Según Felix (1988), defensor de la teoría innatista de Chomsky:

The human mind is equipped with a rich system of abstract principles which constrain the class of possible natural grammars. That is, the child brings to the task of language acquisition an innately specified system of abstract knowledge about what may constitute a possible grammar. (p. 278)

Pero para que se dé este proceso de adquisición es muy importante el factor externo, esto es, que el niño esté integrado en un ambiente social que le ayude en el proceso de aprendizaje. Este último aspecto se ve respaldado por todos aquellos casos de niños que fueron aislados de la sociedad en las etapas iniciales de la vida y no fueron capaces de aprender un lenguaje que les permitiese comunicarse con su entorno, como es el famoso estudio de Genie, reseñado en Moñivas, San Carrión y Rodríguez (2002)³

Si todos los elementos actúan de manera correcta, el niño debe adquirir y manejar su lengua materna de forma adecuada a lo largo de sus cinco primeros años de vida, entendiendo por “correcta” no la perfección gramatical, la cual sigue perfeccionándose en los años posteriores, sino la capacidad de entender y hacerse entender con su entorno. Este proceso no es igual en todos los individuos, sino que varía dependiendo de las capacidades y el entorno de cada niño. Lo

³ Genie fue una niña a quien su padre había atado con una camisa de fuerza con tan solo 22 meses de edad, y creció en un cuarto de una casa blindada sin ningún contacto externo. Su padre le tenía prohibido emitir sonidos, lo que sumado a la ausencia de factores sociales en su entorno, hicieron que no desarrollase el lenguaje. Fue encontrada en 1970, a los 11 años, en condiciones deplorables, sin poder hablar y caminando a cuatro patas por tampoco haber podido desarrollar la capacidad de andar. A partir de ese momento, Genie fue investigada y tratada con fines meramente científicos por médicos y psiquiatras. Al cabo de algunos meses consiguió aprender palabras sueltas, pero nunca adquirió el lenguaje como tal, demostrando la importancia que tienen en el niño las primeras fases de aprendizaje. Actualmente Genie sigue con vida, pero en paradero desconocido.

que sí podemos afirmar es que existe una diferencia entre la adquisición de la L1 y la LE que intentaremos explicar en el siguiente apartado.

1.2. Principios de adquisición de la LE/L2

Antes de profundizar en este apartado debemos distinguir entre los distintos tipos de segundas lenguas que se pueden aprender a lo largo de la vida, puesto que no es lo mismo hablar de individuos que crecen y desarrollan sus capacidades de habla en un país o comunidad bilingüe (L2), que aquellos que aprenden una LE por iniciativa propia, ya sea por inmersión lingüística o dentro de una enseñanza reglada⁴.

Sea como sea, al igual que sucedía con la L1, no existe una regla que defina de manera conjunta a un grupo de personas, sino que cada uno es dueño de sus características que vendrán dadas por su entorno. Por ejemplo, existen niños que nacen en familias donde un miembro es nativo de Francia y el otro miembro nativo de Alemania, por lo que obtendrá dos lenguas maternas adquiridas al mismo ritmo y con la misma calidad. También podemos pensar en aquellos individuos que pertenecen a una comunidad bilingüe, pero en su familia tan solo se maneja una de las dos lenguas, por lo que la segunda será adquirida en fases posteriores, bien por influencia de otras personas con las que se relacione o bien en la etapa escolar donde tenga que cursar alguna materia con ese idioma. En este caso decimos que la lengua aprendida en casa es la L1 y la adquirida más adelante es la L2. Y por último tenemos el caso de las LE, que son todos aquellos idiomas que una persona decide aprender a parte de su LM, pudiendo representar esta lengua su L2, L3, etc. dependiendo de las que maneje anteriormente a esta.

Existen múltiples diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2, comenzando por las cognitivas, donde el niño que aprende la L1 es una “caja vacía” que no tiene conocimientos previos y todo lo va fijando como nuevo, mientras que el individuo que aprende una L2 parte de las lenguas que ha ido adquiriendo previamente y que van a influir en este nuevo aprendizaje.

La edad es también un factor muy discutido por los teóricos de la adquisición de lenguas, ya que hay algunos, como Lenneberg (1967), que determinan que existe un “período crítico” que comprende los primeros 12 años del niño, hasta la pubertad, donde este tiene mayores capacidades de retención de conceptos y de imitación de sonidos de la LE/L2. Otros autores, como M. Montessori, indican que no existe un “período crítico” sino una etapa más sensible que hace más difícil la adquisición de sintaxis frente a la del léxico.

⁴ Se diferencia la L2 de la LE al relacionar la L2 con la inmersión lingüística y la LE al aprendizaje en el país extranjero.

Pese a todas estas teorías, lo que sí es conocido por todos es que un adulto no aprende igual que un niño. Normalmente, la enseñanza de las LE/L2 para adolescentes y adultos se centran en el tratamiento de la gramática, de forma contextualizada, poniendo siempre en contraposición la L1 del aprendiente frente a la LE que está aprendiendo. Los niños son menos conscientes de estas diferencias, por lo que no resultaría efectivo detallar los usos de los verbos para conseguir un buen dominio de la lengua; es por ello, que su aprendizaje es más dinámico y se centra en llamar la atención sobre el léxico y la oralidad. Esto no significa que el primero sea mejor que el segundo o viceversa, sino que la mente del ser humano evoluciona en cada etapa de su vida y debe ajustarse la enseñanza para cada edad.

Otro de los aspectos que afecta a la adquisición de una LE es el contexto de aprendizaje. Es fácil de entender que dicho aprendizaje será más rápido y productivo en un sistema de inmersión lingüística, sobre todo si el individuo no tiene contacto con nativos de su propio idioma. Dentro de otro país la persona tiene que usar todo tipo de estrategias para expresarse, y a medida que escucha el idioma lo va aprendiendo. La rapidez de aprendizaje vendrá dada por la proximidad que exista entre su L1 y la LE del país en el que se encuentre.

Por último, debemos mencionar la motivación individual del aprendiz. Según Larsen-Freeman y Long (1994:17) “no todo el mundo aspira a lograr una competencia comunicativa”. Por eso, otros tipos de motivaciones que pueden llevar a un individuo a aprender una lengua puede ser viajar, comunicarse dentro de otra sociedad, pasar un examen, leer un texto científico, etc. A esto debemos sumar las capacidades individuales de cada persona, como la memoria, la personalidad, el estilo de aprendizaje, etc. Atendiendo a esto, el Diccionario de términos claves de ELE (2014), del CVC (Centro Virtual Cervantes), hace una distinción entre las llamadas motivaciones extrínsecas e intrínsecas:

En los estudios de psicología se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella.

Como vemos, existen muchas variables a la hora de adquirir una LE/L2, pero este proceso tendrá mejores o peores frutos dependiendo de la situación personal de cada individuo, no habiendo una regla estricta que encaje a todos los discentes en una misma línea de aprendizaje general.

1.3. Adquisición de lenguas etimológicamente próximas

Como ya hemos visto en los apartados anteriores, nuestra L1 o LM tiene mucha influencia en el proceso de aprendizaje de una LE. No son iguales las estrategias que pone en marcha un hablante chino cuando está adquiriendo el español, que las que puede usar un italiano, un portugués o un francés. Aquí es donde entra en juego la proximidad existente entre la lengua nativa y la segunda lengua.

Es muy común oír decir que es más fácil para un portugués aprender el español que para un inglés o un alemán. Sin embargo, aunque la lengua portuguesa comparta muchos términos y expresiones con el español, muchas veces estos difieren en el significado, siendo “falsos amigos” o no pudiendo aplicarse de la misma forma en la expresión escrita u oral. Además, la cercanía entre ambos idiomas relaja al aprendiente, quien tiende a pensar que no necesita hacer tanto esfuerzo para interiorizar y mejorar sus conocimientos. Esto provoca que el estudiante lusófono (o el español en el caso contrario) se “estanche” en un determinado nivel, normalmente el intermedio, y cometa una serie de errores que deberían estar solucionados. Este hecho lo encontramos, por ejemplo, en la adquisición de algunos contenidos gramaticales como el verbo *gustar* (yo gusto* de fútbol), en el mal uso del artículo “el” (lo* niño), etc. Sin embargo, en el caso del hablante inglés o alemán, cuyas lenguas maternas poco se asemejan al español⁵, estos deben prestar mayor atención y decidir qué tipo de contraste gramatical establecer para evitar el error a la hora de expresarse en español, pues no cuentan con su L1 como base y deben partir de cero.⁶

Es por ello que, en caso de las lenguas próximas como el español y el portugués, debemos establecer una pauta desde el inicio para concienciar al estudiante de que son lenguas que, aunque parecidas, no llegan a ser idénticas, y por lo tanto, deben esforzarse en desarrollar estrategias que les permitan hacer constates comparaciones entre las dos lenguas para confirmar que el uso a veces instintivo respeta la norma de la lengua meta. Para que lo consiga, tenemos que hacer entender al alumno qué esperamos de su aprendizaje y cuáles son las estrategias que puede seguir para adquirir un buen nivel en cuatro competencias (a saber, la comprensión y

⁵ Cabe, sin embargo, hacer una diferencia entre el inglés y el alemán, ya que en términos sintácticos “I like” es igual al portugués y no al español, mientras que la construcción del verbo “gefallen” en alemán es semejante al español.

⁶ Este hecho lo resume claramente Amenós Pons, profesor de ELE en la Escuela de Idiomas de Madrid y profesor en la Facultad de Filología de la UNED, quien trabajó durante varios años en París enseñando el español a francófonos, y compara su aprendizaje con el de alumnos lusófonos del Instituto Cervantes de Lisboa: “Tomar contacto con aprendientes portugueses fue para mí una sorpresa enorme: en los niveles bajos (A2 y B1), la fluidez y la capacidad de comunicación de los portugueses era, en general, mucho mejor que la de mis alumnos franceses; sin embargo, en los niveles más altos (B2 y C1) el progreso de los franceses me parecía mucho más claro; al relatar una historia, por ejemplo, bastantes portugueses de B2 seguían haciendo uso de las terminaciones verbales de su lengua, conectadas a un lexema español; no era raro que aparecieran los artículos y contracciones de su lengua materna, en lugar de las del español. Este tipo de cosas no las había detectado en los hablantes de francés.” (Fragmento extraído del blog *Difusión* titulado “Enseñar lenguas próximas: el caso del ELE para hablantes de francés”)

producción orales y escritas)⁷ de la lengua, y de esta forma evitar el “muro” que impide muchas veces a los hablantes nativos portugueses alcanzar los niveles más altos de la lengua española.

1.3.1. Tratamiento del error y su relevancia

El lugar que ocupan los errores en la enseñanza de segundas lenguas atrae desde siempre el interés de los docentes⁸. En el transcurso de la historia de los métodos de enseñanza de lenguas, se ha pasado de una visión negativa del error a considerarlo como parte del aprendizaje. Tradicionalmente, el error ha llevado tanto a investigadores como a profesores a la búsqueda del mejor método de evitación o erradicación del mismo; gracias a las teorías de adquisición de L2 se ha descubierto la importancia de entender los tipos de errores en la construcción del conocimiento de los alumnos.

Aunque siempre se ha diferenciado entre falta y error, el término de falta era lo que más se empleaba en el pasado para señalar la no-corrección de producción o de comprensión escrita u oral de un alumno. Para la metodología de tipo conductista-estructural, que tiene como objetivo proporcionar al alumno una competencia lingüística formalmente ajustada a la norma y al imperativo gramatical, la falta es una infracción de la regla que debe ser extirpada de raíz y evitada desde el principio, porque, en caso contrario, sería aceptada e interiorizada, llegando un momento en que ésta sería difícilmente corregible. En la actualidad, para evitar las connotaciones negativas inherentes a la responsabilidad asumida por la infracción de unas normas contenidas en el término, se prefiere hablar de error para designar aquellas inexactitudes que constituyen un fenómeno natural en todo proceso de aprendizaje.

A mediados del siglo XX surge una corriente lingüística, llamada *Análisis Contrastivo*, que pretende analizar el error a través de las diferencias existentes entre la lengua materna del alumno y la lengua meta que está aprendiendo. Para ello, centra su atención en las interferencias o transferencias que aparecen entre ambas lenguas (Lee, 1968). Se habla de transferencia negativa cuando dichas lenguas no tienen similitud entre ellas, es decir, son lenguas en contraste; en cambio, la transferencia positiva se da cuando son lenguas cercanas que se parecen entre sí, es decir, son lenguas en contacto.

De esta consideración del error, surge una metodología que tiene como objetivo erradicarlo, dado que es visto como algo que no se puede aceptar en la adquisición de la segunda lengua, y

⁷ Además de estas cuatro, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001) contemplan dos más: la interacción oral y escrita y la mediación. Pero aquí solo tendremos en cuenta las cuatro ya citadas.

⁸ Aunque este trabajo tiene como foco la adquisición y la comprensión de los procesos cognitivos del aprendiz, como centro del aprendizaje, es necesario aludir a la didáctica y a los procedimientos docentes implicados, puesto que ambos están en gran medida relacionados.

para ello se propone la mecanización del aprendizaje a través de repeticiones de oraciones que se consideran correctas en la lengua meta.

En 1960, los investigadores rechazan este método debido a una serie de descubrimientos sacados a la luz: por un lado, encuentran estudios que demuestran que la interferencia de la L1 produce más o menos errores en los estudiantes de LE/L2, y por otro lado, se demuestra que la repetición de enunciados no consigue evitar los errores en los aprendices, como veremos más adelante cuando tratemos la interlengua (IL).

Por otra parte, no todos los errores son iguales. Existe una distinción, establecida por Corder en 1967, entre los “errores sistemáticos”, para la que se guarda la designación de “error”, y “errores de producción” o “no sistemáticos”, también llamados “fallos”. Los primeros son errores derivados de la interlengua (IL), es decir, la lengua de aprendizaje transitoria del alumno, y los segundos son errores de actuación, que incluso pueden llegar a cometer los propios hablantes nativos.

Si pensamos en dos lenguas parecidas, como pueden ser el español y el portugués (trabajadas en este estudio), veremos que, muchas veces, es la propia similitud la que lleva al alumno a cometer mayores errores. Es precisamente durante el proceso de aprendizaje de este tipo de lenguas con una base común cuando el alumno más se relaja y se conforma con sus conocimientos previos, dando como resultado una actitud pasiva que lleva al estudiante a pensar que no importa el error mientras el interlocutor entienda el mensaje. Además, entre hablantes de lenguas semejantes está el riesgo de que dichos errores se fosilicen debido a la falta de empeño por parte del alumno/a en corregirlos. Esto, sin embargo, no suele ocurrir entre lenguas que tienen notables diferencias entre ellas, como puede ser el español y el inglés, ya que un estudiante anglosajón no puede apoyarse en su L1 para entender y producir el mensaje, lo que le llevará a prestar mayor atención a la forma, retener la información y evitar más fácilmente el error. Obviamente, estos dos hechos no se pueden generalizar, ya que existen alumnos lusófonos que intentan diferenciar su L1 (portugués) de la L2 (español) y centrar su atención en solventar los errores que aparecen del resultado de dicha proximidad, así como hay estudiantes anglosajones que, debido a las grandes diferencias de ambas lenguas, encuentran mayor dificultad en su adquisición.

Cuando hablamos de errores entendemos como tales aquella equivocación involuntaria de una regla, en este caso adherida a la lengua. Normalmente, y como hemos señalado, los fallos vienen producidos desde la lengua materna del aprendiz, ya sea por demasiada proximidad (como

los errores producidos por los “falsos amigos” de dos lenguas parecidas), o por la separación entre idiomas que provienen de una lengua madre diferente.

La negatividad que adquiere el error de forma tradicional no se ha conseguido erradicar con el paso del tiempo, a pesar de que muchos docentes insistamos en el hecho de que para aprender una lengua es necesario y efectivo cometer fallos; solo de esta forma el alumno se vuelve consciente de aquello que está aprendiendo y es capaz de corregir sus equivocaciones antes de que se vuelvan a repetir. La detección del error por parte del profesor debe, antes que nada, servir para sugerirle nuevas situaciones de comunicación donde el alumno pueda reformular lo que no es más que el resultado de una conceptualización rápida e inadecuada.

No obstante, la presión que ejerce el error en el aprendizaje de lenguas, sobre todo durante la niñez, sumado a lo que pueden ser burlas de compañeros por el fallo cometido, influye de manera negativa en el aprendizaje, haciendo que el aprendiz se convierta en un hablante cohibido que se pone sus propias barreras a la hora de expresarse. Son normalmente la personalidad, el grado de madurez y el tipo de motivación del estudiante los que suelen hacer variar su actitud frente a los fallos, pero somos los docentes los que tenemos en nuestra mano cambiar la visión que se tiene del error para que no obstaculice el aprendizaje. Si un profesor se centra en la corrección constante del alumno mientras está hablando, llegando incluso a interrumpirlo cada vez que se equivoca, provocará una sensación de malestar y le hará llegar al aprendiz la idea errónea de que es más importante la corrección en la expresión que el mensaje que intenta transmitir. Todo ello hará de él un hablante inseguro, tímido y preocupado por la forma antes que por el contenido, cuando la misión principal de una lengua es la de comunicarnos con nuestro/s interlocutor/es.

Por ello, los docentes deben tratar el error de forma global, marcando desde el inicio el valor positivo que este tiene sobre el aprendizaje de lenguas, ya que es a través de él que el alumno se vuelve consciente de las normas, similitudes y diferencias que existen entre su lengua materna y la lengua meta. A la hora de la verdad cuando el profesor ofrece la palabra a los alumnos de forma preponderante, el problema de la corrección, y evidentemente el del error posible, se plantea. Llegado a este punto nos podemos preguntar si es bueno o no favorecer la comunicación sabiendo que esta no va a ser en absoluto correcta. Se trata, a la hora de corregir el error, de establecer una prioridad de los elementos esenciales en la comunicación, minimizando las incorrecciones si no entorpecen el sentido o si no corresponden al objetivo principal evaluado. Además, el profesor no debe ser el único en corregir el error en la clase. A veces hasta se anima al grupo a que corrija

los errores cometidos de forma colectiva. Puede incluso mencionar discretamente la forma correcta en el instante en el que el alumno acaba de realizar un enunciado, de manera que el error y su corrección no se aproximen a la censura, sino que sirva de recordatorio del elemento olvidado.

Finalmente, desde el punto de vista del aprendiente, importa señalar la relevancia del error como fuente de información para describir la fase de interlengua en la que se encuentra el informante, sobre todo en un estudio como este, centrado en la adquisición de una LE/L2.

En definitiva, durante el proceso de adquisición y aprendizaje de una LE/L2 es normal que el estudiante se equivoque. Ello le llevará a conseguir poner en marcha estrategias de autocorrección o de corrección colaborativa. De esta manera el error constituye un factor de progreso que aporta una fundamental información pedagógica: el alumno puede verificar la validez de sus hipótesis sobre el sistema de la lengua y el profesor puede comprender mejor la estrategia del alumno, determinar su nivel de conocimiento y poner en marcha una pedagogía apropiada a los problemas que se plantean. Esta actitud liberal o permisiva ante el error busca animar al alumno a aumentar su expresión.

En este trabajo, como en cualquier estudio de interlengua, el error será, pues, interpretado como fuente de información para entender los procesos cognitivos de los informantes y para poder situarlo en una determinada fase de interlengua. Nos permitirá dictaminar si se produce por cercanía de la lengua materna, por confusión con otro término del español o simplemente si son errores de uso o de ortografía.

1.3.2. La interlengua

En la búsqueda del tratamiento de los errores, aparece un nuevo término que engloba a un sistema lingüístico que puede, de alguna forma, “justificar” las equivocaciones que un estudiante comete durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Dicho término sería el de “interlengua” (IL), que se definiría como un sistema propio que el aprendiz de segundas lenguas crea a lo largo de cada una de las etapas de adquisición de la lengua meta. Fue Selinker (1972) quien acuñó por primera vez este vocablo, que ha ido adquiriendo otras denominaciones como “competencia transitoria” (Corder, 1967), “sistema aproximado” (Nemser, 1971) o “sistema intermediario” (Porquier, 1975).

Lo que cabe destacar de la IL es que se trata de un sistema lingüístico que se forma por etapas, siendo diferente en cada una de ellas y actuando de manera individual en cada estudiante.

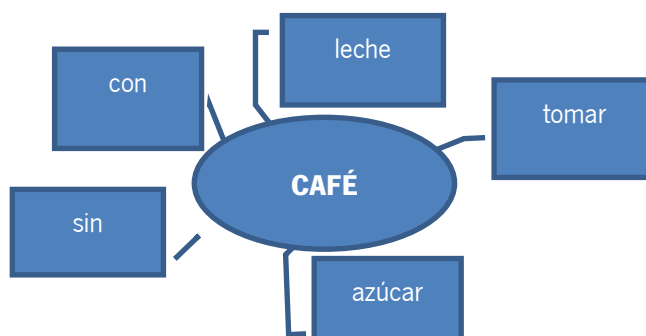
Por ello, se le han asociado términos como el de “transitorio” o el de “variabilidad”. Al mismo tiempo que el alumno avanza en su aprendizaje, adquiriendo más conocimiento sobre la lengua meta, la IL evoluciona y se complica. En este proceso, el alumno se va haciendo más consciente de las diferencias y semejanzas entre su lengua materna y la segunda lengua, puesto que comienzan a actuar en él una serie de intuiciones que operan como nexos de unión entre ambas y extraen normas que alimentan su aprendizaje.

Para entender cómo se adquiere esta IL, debemos hacer mención del lexicón mental, esto es, la parte del cerebro donde se almacenan las palabras que un estudiante de una lengua va aprendiendo. Por esto, no se debe confundir la construcción del lexicón con la puesta en práctica que lleva al alumno a establecer relaciones entre las palabras aprendidas; el primero es un proceso mental casi involuntario, que se produce inconscientemente cada vez que el aprendiz adquiere un término nuevo, y el segundo es un mecanismo complejo que requiere de normas específicas que el estudiante debe conocer para ponerlo en práctica de forma satisfactoria.

Baralo Ottonello (2001, p. 26) define el lexicón mental de la forma siguiente: “Llamamos ‘lexicón’ a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y procesual y las reglas que regulan su combinación”. Higuera García, que recoge esta cita (Higuera García, 2007, p. 15), ahonda en esta noción de lexicón, afirmando que en “este almacén inteligente de unidades léxicas”, donde reside nuestra competencia léxica, se almacenan las palabras “no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a *input*” (*Ibid.*, p. 15). Este enfoque se basa en los principios del cognitivismo que defiende la idea de que la lengua, y por consiguiente el léxico, se adquiere mediante la interacción entre los conocimientos proporcionados por personas externas y la posesión de estrategias del que aprende. Así pues, la adquisición del léxico consiste en un proceso dinámico “en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones –fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales- entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida” (*Ibid.*, p. 14-15). Para comprender el modo en que se organiza el léxico en la mente, podemos recurrir a cómo está conformado el propio cerebro, descrito según los principios neurobiológicos como un sistema de neuronas conectadas entre sí; el lexicón mental está igualmente distribuido en el cerebro de forma reticular, es decir, formando una red de unidades léxicas entrelazadas, que a su vez están organizadas de forma jerárquica,

priorizando unas categorías sobre otras. El resultado de estas categorías se puede representar a través de mapas mentales o heurísticos, como el que vemos a continuación:

Fig. 1. Mapa mental en torno a la palabra CAFÉ. (Elaboración propia).



Así, en este ejemplo, si partimos de la palabra “CAFÉ”, se nos vienen a la mente palabras que se asocian con ella de forma automática, de distintas categorías gramaticales, como un verbo (“tomar”), sustantivos (“leche”/“azúcar”), o preposiciones (“con”/“sin”). Es decir, no existe la palabra “CAFÉ” en nuestro lexicón de forma aislada, sino de forma entrelazada con otras, que a su vez también están relacionadas con otras más.

Esta forma de organizarse el lexicón mental en un individuo puede aprovecharse de manera diferente en el aprendizaje de la lengua materna (L1) y de la adquisición de una lengua extranjera (LE/L2). Así, en una L1 el niño adquiere la competencia léxica primero de forma holística (Wray, 2002) y mimética (Maestro Castro, 2010)⁹. Por lo tanto, la red que se establece en su cerebro es natural y espontánea, en el transcurso de un tiempo, que va desde que inicia la capacidad oral, hasta que empieza la etapa escolar; a partir de entonces este aprendizaje holístico se acompañará de un aprendizaje analítico que le permitirá aumentar su lexicón a través de la reflexión.

Con respecto al proceso de adquisición léxica de una LE/L2, pueden darse dos tipos de situaciones con relación al modo de aprender la lengua, según se trate de una LE o de una L2. El primer tipo de situación se da en el marco del sistema educativo reglado, donde los métodos de enseñanza de lenguas (LE) marcarán la diferencia entre un estilo de aprendizaje de índole holística

⁹ Para poder explicar la adquisición y desarrollo del lenguaje en los individuos desde su nacimiento, la teoría innatista, defendida por Chomsky (1986), postula la existencia de un dispositivo innato en el cerebro humano capaz de aprender y utilizar el lenguaje de forma instintiva. Como ya dijimos más arriba, gracias a la presencia de una Gramática Universal con reglas similares para todas las lenguas, aunque estas sean diferentes, este autor sostiene que el lenguaje sería algo innato y no aprendido, de tal modo que los niños aprenden a hablar gracias a ese dispositivo. Sin embargo, esta concepción deja sin aclarar el mecanismo de adquisición ni da relevancia a los factores cognitivos y sociales presentes en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño, como ha puesto de manifiesto el caso anteriormente mencionado de Genie. El entorno, pues, tiene un peso fundamental en tal proceso, sobre todo como fuente y modelo de imitación ya en las etapas iniciales (o prelingüísticas) en la que se produce primero el *laleo* o imitación de sonidos del adulto, luego el *ecolalia* o pronunciación de palabras cortas por imitación, hasta llegar a las etapas lingüísticas, donde el niño emite sus primeras palabras primero en contextos conocidos y más tarde en un contexto escolar que le “proporciona al sujeto unas experiencias y nuevos modelo que imitar” (Maestre Castro, 2010, pp. 4-7).

y otro de índole analítica según la etapa en la que se encuentre el aprendiente. Así, por ejemplo, para un alumno en etapa infantil el estilo será principalmente holístico, mientras que para un estudiante adolescente-adulto, se podrá alternar con el analítico, ya que necesitará comprender por qué la lengua funciona de esa manera (Boers y Lindstromberg, 2009¹⁰). El segundo tipo de situación ocurre cuando el individuo está expuesto a una segunda lengua en situación de inmersión, es decir, en contacto directo con la lengua de aprendizaje (una L2). En este caso el proceso de adquisición será más similar al del nativo, esto es, holístico y mimético, utilizando estrategias derivadas de su L1, como vimos más arriba.

En cualquier caso, durante el aprendizaje de una LE/L2 el impacto que puede generar la lengua materna en dicho proceso va a condicionar las estrategias de composición del lexicón de cada individuo. Esto va a depender del contacto que existan entre ambas lenguas, de las variables afectivas, cognitivas y lingüísticas de cada aprendiente, que harán que dicha transferencia entre ambas lenguas sea un proceso complejo y diferente en cada persona. Es aquí donde se crea la IL que viene condicionada por la organización reticular del lexicón mental, haciendo que un aprendiente de ELE de nacionalidad china, por ejemplo, no tenga en su cerebro las mismas estrategias de aprendizaje que un estudiante cuya lengua materna sea el portugués.

Al aprender una lengua, sea esta materna o extranjera, no se obtienen todas las reglas gramaticales para la construcción de oraciones, sino que existen conocimientos implícitos que hacen que el individuo establezca uniones correctas entre los vocablos que están dentro de su lexicón mental. A esto se le llama “creatividad del lenguaje”. Esto quiere decir que el hablante no usa el repertorio de palabras como si de un diccionario se tratase, sino que posee una capacidad innata para producir un conjunto indefinido de conceptos a través de las posibles relaciones que se pueden establecer entre cada uno de los conceptos de su red mental. Por eso, se dice que el lexicón se organiza separando las que serían palabras primitivas o “raíz” de los términos secundarios. De forma inconsciente, cada uno de nosotros seremos capaces de establecer relaciones coherentes entre ellas, sabiendo que un sustantivo tiene un mayor peso lingüístico que una preposición y que sigue un orden de normas preestablecidas por la lengua que no permite alterarlas de forma ilógica.

¹⁰ Boers y Lindstromberg (2009) transfieren a la adquisición del léxico de una LE los modos de adquisición para el léxico de la L1 de Wray (2002) que distingue entre la adquisición del léxico en la etapa infantil de una L1, de forma holística, de la adquisición en L2 en adolescentes o adultos, de forma analítica.

1.3.3. Estrategias de aprendizaje

Cuando aprendemos una LE/L2 ponemos en marcha ciertos mecanismos que nos ayudan a obtener y retener información sobre el nuevo idioma y consolidar los conocimientos para, más tarde, ponerlos en práctica a la hora de comunicarnos en la nueva lengua. Cada individuo adquiere dichos conocimientos de forma diferente, utilizando estrategias que le ayudan a entender y organizar todos los elementos que conforman la LE/L2. Llamamos a esto “estrategias de aprendizaje” y hoy en día han adquirido una gran importancia en el aprendizaje de idiomas. Tanto es así que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) recomienda la práctica de estrategias para conseguir que el aprendiente se convierta en un ser autónomo.

Para que las estrategias sean efectivas, tenemos que hacer que los alumnos sean conscientes de ellas, enseñarles a analizarlas y a usarlas. Por ello, es recomendable incluirlas en la programación del curso como un elemento favorecedor del aprendizaje.

Pero ¿cómo se ponen en marcha las estrategias de aprendizaje? Partiendo de la corriente constructivista, que afirma que el proceso de aprendizaje de LE/L2 es una continua construcción de conocimientos, con base en lo que el individuo ya conoce previamente de la realidad, pensamos que las estrategias de aprendizaje en segundas lenguas tienen como soporte la lengua materna del alumno, así como las demás lenguas que este domina. Se considera que el aprendiz retiene los nuevos conocimientos relacionándolos con aquellos que ya posee previamente. Dentro de las estrategias de aprendizaje podemos establecer una tipología, diferenciando las estrategias metacognitivas de las cognitivas (O'Maley y Chamot, 1990: 137-139)¹¹. Llamamos estrategias metacognitivas a aquellas que permiten al individuo ser conscientes y reflexionar sobre sus propios métodos de aprendizaje. Todos tenemos unas estrategias que nos ayudan a retener información de forma más efectiva, pero muchas veces no somos conscientes de cómo hemos llegado a adquirir ciertos conocimientos. Es por eso que debemos practicar este tipo de estrategias en el aula, por medio de actividades y cuestionarios de reflexión, para que el estudiante sea capaz de manejar de forma intencional sus propios métodos y ser dueño de su aprendizaje. Por ejemplo, hay quien retiene información de forma visual, relacionando un objeto con su nombre, pero hay otras personas que establecen relaciones entre las palabras de la LE con los conocimientos de su propia lengua materna. Ambos son procesos igualmente válidos para el aprendizaje de una lengua, sin embargo, no todo el mundo es consciente de las estrategias que su cabeza selecciona para

¹¹ Aunque estos autores contemplan otros tipos de estrategias, nos fijaremos en estas dos.

hacer más efectivo su aprendizaje, y con el refuerzo se pretende hacer consciente a cada aprendiz de sus capacidades para así reflexionar sobre su adquisición.

Por otro lado, existen las estrategias cognitivas que son las que el alumno utiliza en el momento de aprender, es decir, las técnicas que pone en marcha para adquirir los conocimientos de forma efectiva. Estas estrategias se practican por medio de ejercicios prácticos que refuerzan los aspectos con los que los aprendices de una lengua suelen tener mayor dificultad. Por ejemplo, entender una palabra, cuyo significado se desconoce completamente, por medio del contexto en el que está integrada. Esta práctica hará que los alumnos no se bloqueen ante un término que no conocen, sino que intenten buscar las conexiones entre él y su concepto.

En este trabajo pretendemos dar cabida a ambos tipos de estrategias. Por un lado, pondremos en práctica una serie de cuestionarios iniciales para identificar el tipo de estrategias que las alumnas utilizan. Por otro lado, trabajaremos las estrategias cognitivas y compensatorias a través de unos ejercicios prácticos para ver cuáles son los aspectos que debemos reforzar para mejorar sus procesos de adquisición del español.

Del mismo modo, tendremos que analizar cada una de las estrategias y procesos que subyacen al uso de la IL de las alumnas, esto es, los mecanismos mentales que procesan la información de forma que ayuden a cada estudiante a solucionar los problemas que pueda tener en cada una de las competencias comunicativas. Dentro del aprendizaje de LE/L2, cada uno de nosotros tenemos nuestros propios métodos para llegar a las producciones que permitan nuestra comunicación, tanto escrita como oral. Dichos métodos van a depender de nuestras experiencias personales, de nuestras capacidades y del entorno donde se da nuestro aprendizaje; por esto, es difícil entender cuáles son las estrategias que utiliza cada persona a la hora de aprender un idioma. No obstante, sí podemos hacer una clasificación con las más comunes y recurrentes en la creación de la IL.

Fosilización: llamamos error “fosilizado” a aquel que reaparece en etapas altas del aprendizaje y que debería haber sido superado. Son errores inconscientes y persistentes, que pueden surgir en momentos donde el aprendiz se relaja y presta más atención al contenido de lo que quiere comunicar que a la forma en que debe ser expresada la idea. Es por ello que suelen aparecer en la producción oral, ya que el hablante tiene menos tiempo para pensar que cuando escribe. La erradicación de este tipo de errores suele ser complicada, dado que responde a causas que no se pueden definir claramente y que se cometen de forma no intencionada.

Simplificación: se trata de reducir la lengua a unas normas más simples, de forma que al hablante le resulte más fácil y cómoda la comunicación. Esta estrategia se puede producir en cualquier etapa de la adquisición de la L2, y se suele dar en aquellos elementos que carecen de significado referencial, como las marcas de género o número. Muchas veces esto ocurre por interferencia con la lengua materna, como puede ser el caso de un hablante inglés aprendiendo español, ya que en la lengua inglesa no existen las marcas de género en el artículo ni en el sustantivo.

- *Ayer tenía mucho(s)* deber(es)* que hacer.*

Sobregeneralización: este fenómeno se da cuando un aprendiente amplía una regla que ya conoce, tanto en la lengua meta como en las lenguas con las que ha estado en contacto anteriormente, y la aplica a una situación que no la admite. Si pensamos un poco, podemos ver que este fenómeno se da también en las etapas iniciales de la adquisición de la lengua materna, cuando un niño no sabe conjugar de forma correcta los verbos irregulares y sobregeneraliza la norma que se produce en los regulares (p.e. **conducí* en vez de *conduje*). Esta estrategia se suele ver en la formación de palabras derivadas con sufijos no admitidos por la base léxica (**amadamente*), en la regularización de verbos como hemos ejemplificado en las líneas anteriores, o en la sobregeneralización de una regla sintáctica no permitida en la lengua meta, como es el caso de los verbos “gustar”, “encantar”, “molestar”, etc. en los que el sujeto recae sobre el elemento que realiza la acción, normalmente situado al final de la oración, y no sobre la persona que soporta la acción, que sería en este caso el complemento indirecto y que inicia la secuencia (*Pedro *encanta jugar al fútbol*).

Transferencia lingüística: esta estrategia consiste en reflejar un aspecto lingüístico de la lengua materna del aprendiente en la IL durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Es un fenómeno común a todos los individuos y suele ser más recurrente en las primeras fases de la adquisición. El conductismo ha establecido dos tipos de transferencia: la negativa, que se da en estructuras lingüísticas totalmente diferentes entre la L1 y la LE y por lo tanto conducen al error, y la positiva, que tiene lugar en unidades iguales o similares entre ambas lenguas y, como consecuencia, facilitan el aprendizaje. Este tipo de estrategias serán las más comunes en los idiomas trabajados en el presente estudio, el español y el portugués, teniendo en cuenta que son dos lenguas muy similares en la forma y hacen que los

aprendices lusófonos recurran en gran medida a la transferencia de su propia lengua materna. De ahí que se produzcan una gran cantidad de errores, a causa de la tendencia a la pasividad que adopta el estudiante, quien, por norma general, desconoce gran parte de las diferencias que las distinguen o de los falsos amigos que conducen a error de una lengua a la otra (*Tengo que ir a la oficina* a arreglar mi coche*).

Inhibición: una de las estrategias más comunes en los aprendices de una segunda lengua es la de intentar evitar todas aquellas palabras o secuencias de palabras que les resultan problemáticas. Mientras que en la primera fase del aprendizaje el individuo es más atrevido a la hora de intentar comunicarse en la lengua meta, en las segundas fases, donde los conocimientos suelen ser mayores y el miedo al error está más presente, se tiende a omitir los términos que causan dudas en el hablante. Esta estrategia, aunque muy usada, es difícil de analizar externamente, pues tan solo la persona que usa la lengua sabe qué palabras prefiere usar frente a las que inhibe en su vocabulario.

Variabilidad: esta estrategia responde al contexto en el que se usa la lengua. Hay estudios que demuestran que un hablante varía la producción de la IL dependiendo de la tarea que se le presenta en cada momento. Por eso no es lo mismo la lengua usada en la producción oral que en la producción escrita. Este aspecto, aunque difícil de analizar en un estudio como este, fue tenido en cuenta a la hora de seleccionar el método que íbamos a usar con las participantes, pues sabíamos desde un inicio que los resultados obtenidos y las estrategias usadas iban a ser diferentes si las actividades propuestas eran orales o escritas. No obstante, nos decantamos por los ejercicios textuales para recoger mejor las muestras de lengua y analizar de forma controlada las estrategias y recursos a los que accedían las participantes.

Construcción creativa: para poner el punto final a esta lista de estrategias debemos atender a este tipo de mecanismo que se pone en marcha a la hora de aprender una lengua, tanto la nativa como la extranjera. Partiendo del principio chomskiano según el cual todo ser humano nace con una Facultad del Lenguaje que se activa cuando entra en contacto con el *input* de la lengua de su entorno, entendemos que cada hablante usa sus capacidades mentales para crear hipótesis sobre ese idioma, salvando todas aquellas reglas que desconoce a través de las normas previamente

aprendidas, y aplicándolas de forma creativa para intentar comunicarse (*me ponia* los zapatos*). Este tipo de construcción es fácilmente confundible con la sobregeneralización de una norma, pues ambas actúan casi de la misma forma cuando un hablante no se ve capaz de formular una palabra en la LE; la única diferencia que puede subyacer en estos dos casos es que en la construcción creativa el individuo es consciente de sus restricciones ante la LE e intenta salvar la situación usando sus conocimientos previos de la misma, mientras que en la sobregeneralización la mente del aprendiz actúa de forma automática ante el desconocimiento de la regla correcta, produciendo de esta forma un error gramatical inconsciente.

Todas estas estrategias intervienen a la hora de aprender una nueva lengua, por lo que nos servirán para analizar las producciones de nuestras alumnas y comprender el mecanismo usado a la hora de dar respuesta a los ejercicios que se les pide realizar en este estudio en relación con el aprendizaje del léxico y de las unidades fraseológicas.

1.4. Fraseología

Los elementos lingüísticos que hemos seleccionado para el foco de este trabajo de adquisición de una LE/L2 son mayoritariamente colocaciones y locuciones, es decir *unidades fraseológicas* que conviene definir con respecto a su ámbito de estudio, la fraseología. En efecto, el objeto de estudio de la fraseología son las secuencias fijas, compuestas por más de dos palabras, llamadas “unidades fraseológicas”. El conjunto que forman estas unidades es muy variado, yendo desde el sintagma hasta la frase, y se distingue por la fijación de sus constituyentes.

Como disciplina lingüística, la fraseología es de reciente creación y toma cuerpo como tal bajo el impulso de los estructuralistas soviéticos en los años 40 del pasado siglo XX. Como indica Ruiz Gurillo (1997),

El máximo investigador de la fraseología, Viktor Vladimirovich Vinogradov, miembro de la Academia de Ciencias de la URSS, manejó, según parece, la traducción al ruso del manual de J. Casares, así como la interesante y temprana investigación del ginebrino Charles Bally de 1909 o el artículo de Albert Sechehay sobre locuciones y compuestos de 1921. (p. 20)

De los tres citados, Bally (1909) fue quien acuñó el término de “fraseología” en su obra *Traité de Stylistique Française* y ofreció la primera clasificación sistemática de sus elementos (“les groupements phraséologiques”) para el francés. Casares hizo otro tanto para el español en 1950 en su *Introducción a la lexicografía moderna*, inspirando a otros como Zuluaga (1980) y Corpas Pastor (1997). Sus clasificaciones son hoy referencias ineludibles en la fraseología del español y a ellas nos referiremos para definir las colocaciones.

1.4.1. Colocaciones: definición y estructura

Corpas Pastor (1996, p. 66) ha sido la primera en hablar de *colocaciones* en la fraseología española. Sin embargo, aunque ninguno de los citados antes que ella habló en sus clasificaciones de “colocación”, alguno sí que fue consciente de la presencia de este tipo de unidad. Así Bally (1951, pp. 70-73) llamaba “groupements usuels” a aquellas series de palabras que el uso combina de forma especial. Para ilustrarlas empleó ejemplos como “grièvement blessé” y “gravement malade”, en los que dos adverbios aparentemente sinónimos no pueden intercambiarse. En español podemos poner el ejemplo entre el adjetivo “hondo” y “profundo”. A pesar de ser sinónimos, no son intercambiables en todos los contextos: podemos decir “voy a cavar un hoyo hondo/profundo”, pero no podemos decir “tener un sueño hondo” (en este caso la base “sueño” tan solo funciona con el adjetivo “profundo”).

En la fraseología española, el término *colocación* surge como traducción del inglés, “collocation”, palabra creada por Firth en su trabajo *Papers of Linguistics* (1957), y definida años más tarde por Sinclair (1991) como sigue:

Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text. [...] they can be important in the lexical structure of the language because of being frequently repeated. (p. 170).

Esta definición amplia de la colocación, designando cualquier expresión formada por dos o más palabras que coaparecen con cierta frecuencia en el discurso se ha ido refinando a lo largo de los años en la teoría fraseológica. Hoy en día, el término tiene una acepción más definida, como secuencias de palabras unidas por una relación semántica interna de tipo restrictivo, impuesta por el uso, como se puede comprobar por la definición de Corpas Pastor (1996):

Unidades fraseológicas formadas por unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. (p. 66)

²² Tercera edición.

Esta autora llama “colocados” a los componentes de estas secuencias, diferenciando lo que es el colocado base, es decir el componente que guarda su sentido literal dentro de la secuencia, y el colocado figurativo, es decir el componente que tiene un sentido especial, seleccionado por la base. Aporta los siguientes ejemplos en respuesta a esta definición: *armar jaleo, entablar conversación, fruncir el ceño*, etc. en los que la base es *jaleo, conversación y ceño*, las cuales guardan su sentido literal y el colocado figurativo es *armar, entablar y fruncir*, que tienen un sentido especial, seleccionado por la base.

Este tipo de definición y estructura ha permitido situar las colocaciones en el conjunto de las unidades fraseológicas y diferenciarlas de otros tipos. Con el que más entra en conflicto es con las locuciones, puesto que, a pesar de compartir ambos muchos rasgos, se distinguen precisamente por otros que no son siempre fáciles de reconocer. Pero para entender bien la diferencia, vamos a ver ahora en qué consiste una locución.

1.4.2. Expresiones idiomáticas: definición y estructura

Casares definió la locución como una “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (citado en Corpas Pastor, 1996, p. 88).

A la vista de esta definición, la locución comparte con la colocación el hecho de ser una combinación estable formada por dos palabras o más, que funciona como un elemento oracional dentro de una frase. Como tal, puede ser de tipo verbal, nominal, adjetival o adverbial. Sin embargo, lo que distingue una de la otra es el aspecto semántico, puesto que la locución tiene un sentido unitario, o global, que no se corresponde al sentido que tiene cada palabra por separado dentro de la expresión. Al no ser posible interpretar el sentido de cada palabra de forma literal, ese sentido unitario es, por lo tanto, figurativo. Si comparamos esto con la colocación, podemos comprobar que esta mantiene el sentido literal de su base, aunque su colocativo pueda ser figurativo, mientras que, en la locución, ese sentido figurativo alcanza toda la expresión, no solo uno de sus componentes.

Si cogemos dos expresiones que significan lo mismo, como “echar una mano” y “prestar ayuda”, podemos observar que ambas forman una “combinación estable de dos o más términos”. Las dos, además, forman un sintagma verbal que “funciona como elemento oracional”. Sin embargo, desde un punto de vista semántico, la diferencia está precisamente en lo de “sentido unitario” y de cómo se configura ese sentido. Así, por ejemplo, podemos comprobar cómo en la

primera todos los componentes pierden su sentido literal para formar un sentido nuevo, mientras que en la segunda, la base “ayuda” sigue con su sentido literal y el colocado (o colocativo) que la acompaña tiene un sentido especial, figurado, que ha sido seleccionado por esa base. La segunda es pues una colocación, mientras que la primera es una locución.

En definitiva, como dice Ruiz Gurillo (1997, p. 110) “es la propiedad complementaria de la idiomática, la que permite discernir entre colocaciones y locuciones nominales”. La idiomática, entendida como ese sentido unitario figurado, es, pues, la propiedad que caracteriza las locuciones, por eso, también se les llama “expresiones idiomáticas”.

Todas estas unidades comprenden cierta dificultad en la enseñanza del español como lengua extranjera debido a su poca transparencia para hablantes nativos de otros idiomas. Es por ello que debemos explicar qué problemas pueden aparecer durante su adquisición y qué estrategias usar para su aprendizaje.

1.4.3. Problemática de las unidades fraseológicas en la adquisición de una LE/L2 y su tratamiento didáctico

Como ya hemos visto, el grado de transparencia semántica de las diferentes unidades fraseológicas, esto es, la mayor o menor facilidad de acceso a su significado, va a ser determinante para su comprensión y adquisición por parte de los alumnos de LE/L2. Pero para hablar de la problemática que este tipo de léxico presenta a la hora de aprender una segunda lengua, existen muchos más factores que debemos tener en cuenta desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas y de la elaboración de materiales didácticos. El primero de ellos es la poca relevancia que le dan los manuales a este tipo de unidades. Los libros de texto se centran, por norma general, en las familias léxicas en torno al tema tratado en cada unidad, más que en la combinación de palabras. Concretamente, para este estudio, se ha realizado un análisis de tres manuales de ELE13, con el cual concluimos que tan solo Abanico trata en algunas unidades las expresiones idiomáticas, normalmente clasificadas por familias léxicas (expresiones que contienen colores, partes del cuerpo, etc.). Los otros dos manuales presentan el vocabulario separado en verbos, léxico, preposiciones, etc. dando pocos ejemplos de cómo actuarían de forma conjunta.

Otro factor que dificulta el aprendizaje de las unidades fraseológicas es el trato inadecuado que le dan ciertos diccionarios. A pesar de que cada vez más existen diccionarios dedicados

¹³ Hemos consultado tres manuales diferentes de ELE: *Compañeros* (2016), de la editorial SGEL ELE, *Nuevo Español en Marcha* (2016), de la misma editorial, y *Abanico* (2010), de la editorial Difusión.

exclusivamente a las colocaciones y las expresiones, los más relevantes dentro de la lengua española, tal como la *Real Academia Española* (RAE), no presentan estas unidades de forma clara, sino que las recogen en un subapartado de la entrada de forma aislada, complicando así su búsqueda para aquellas personas que están aprendiendo la lengua.

El último problema, pero no por ello el menos importante, es la enseñanza de las unidades fraseológicas dentro del aula. Normalmente los docentes nos vemos condicionados por los manuales y la programación del curso y nos centramos en el aprendizaje de léxico suelto o de familias léxicas en torno al tema principal de la unidad, dejando a un lado la explicación de unidades fraseológicas completas.

Todos estos factores derivan en una falta de riqueza léxica por parte del aprendiente, quien puede llegar a controlar muy bien los contenidos gramaticales y no entender una expresión como “echar de menos”, muy usada por los hablantes nativos del español. Además de la poca de transparencia que presentan este tipo unidades en algunas ocasiones, se le suma las dificultades de la L1 del aprendiente, pues por norma general tendemos a intentar traducir literalmente todo lo que oímos o vemos en la LE/L2 que estamos aprendiendo. En el caso del español y el portugués, al tratarse de dos lenguas próximas que comparten una gran parte del léxico, pueden darse malentendidos a la hora de entender las expresiones idiomáticas y las colocaciones de la otra lengua. Por ejemplo, la expresión “salirse con la suya”, que todos entendemos como “conseguir lo que se proponía”, un portugués la puede tratar de entender de forma literal, donde “salir” es un verbo y “suya” un posesivo, y verse sin apoyos para comprender el mensaje que le quieren decir teniendo que pedir algún tipo de ayuda externa. O en el caso del español que aprende el portugués como segunda lengua y se encuentra con la expresión “ligar alguém”, siendo el verbo “ligar” un falso amigo que en español se entiende como “atar, unir” o “relacionarse sentimentalmente con alguien”.

Desde el punto de vista de la adquisición y aprendizaje de una L2/LE, todo lo anterior nos indica que las unidades fraseológicas se deben incluir de forma sistemática en las programaciones didáctica, pues resultará más fácil para un aprendiz retener y reproducir una estructura formada por más de un elemento dentro de un contexto que ya conoce como propio para esa unidad, que intentar establecer relaciones entre términos sueltos de la gramática que ha ido adquiriendo de forma intermitente.

2. PARTE II: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO EMPÍRICO

En esta parte del trabajo, presentaremos primero los objetivos de la investigación, las fases de la misma, la metodología empleada en su desarrollo y el grupo de alumnas que ha participado en él. Describiremos a continuación las acciones llevadas a cabo en cada fase, con las herramientas de investigación y actividades de provocación empleadas. Indicaremos, por último, los recursos digitales utilizados para monitorizar la adquisición de las alumnas en ELE.

2.1. Objetivos de la investigación

Como ya hemos mencionado al inicio de este trabajo, el primero de los objetivos es desarrollar un estudio empírico en el que se evidencie el nivel de competencia estratégica de los estudiantes meta antes y después de la intervención.

Partimos de la base de que la L1 de las aprendientes (portugués), desde el punto de vista etimológico se asemeja a la LE que están estudiando (español). No obstante, esta cercanía en ocasiones presenta problemas, puesto que muchas palabras y expresiones se usan de forma diferente en cada idioma o tienen una serie de términos que adquieren diferentes significados (“falsos amigos”) y que pueden provocar interpretaciones o producciones erróneas. Por lo tanto, nuestro segundo objetivo es evidenciar algunas de las dificultades de adquisición y aprendizaje que existen entre dos lenguas etimológicamente próximas como son el portugués y el español. El léxico de estas lenguas, en ocasiones, es el culpable de producir errores de formulación que, a la larga, se van fosilizando e impiden a los aprendices interiorizar las normas correctas de uso, a causa de las interferencias con su lengua materna.

Esto nos lleva a nuestro tercer objetivo, que sería intentar que las estudiantes tomen conciencia del proceso de aprendizaje y sean capaces de identificar los errores como estrategias útiles para solucionar problemas, en este caso, relacionados con la adquisición de contenidos léxicos que por su aparente semejanza con el portugués pueden provocar comprensiones y producciones erróneas. Normalmente, el miedo a cometer errores impide al alumno centrar su atención en la expresión completa de una idea, haciendo que busque tan solo esquivar la palabra que le presenta alguna duda. Para estudiar este punto, hemos desarrollado dos instrumentos de investigación (cuestionarios) que pretenden que las estudiantes reflexionen sobre la conciencia que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje. El primer cuestionario tendrá como fin recoger los datos personales de cada aprendiente, y registrarán todas las lenguas que conocen y usan

actualmente. El segundo cuestionario es el SILL que nos dará una primera visión de las estrategias que ellas usan, o creen que usan, cuando adquieren una LE.

Nuestro cuarto objetivo es analizar las estrategias individuales que usan las alumnas para encontrar términos dentro de la lengua extranjera que están aprendiendo, esto es el español.

Y por último, el quinto objetivo de la investigación es reforzar dichas estrategias a través del uso de recursos y herramientas digitales con la finalidad de facilitar a nuestras alumnas la comprensión y el buen uso de las unidades fraseológicas del español.

2.2. Fases de la investigación

El estudio empírico de esta investigación comprenderá 3 fases. En la fase una inicial, recogeremos primero una serie de datos sobre las estudiantes que han participado en la investigación. Para ello, deberán realizar un pretest que consistirá en completar dos cuestionarios (un cuestionario socio-biográfico y el cuestionario de competencia estratégica SILL14 de Oxford, 1989). Esto nos permitirá extraer las características de las participantes en la investigación (datos biográficos, motivación, destrezas, etc.) para poder perfilar las actividades con las que trabajarán en la fase experimental. Seguidamente, se implementarán actividades para analizar las estrategias iniciales en el aprendizaje de las colocaciones. Esas actividades consistirán en dos ejercicios de interpretación de imágenes, en los que las estudiantes deberán extraer la palabra o colocación correspondientes a cada fotografía. Para ayudarlas les daremos el contexto en el que se usaría cada término. Con el fin de analizar las estrategias utilizadas, les pediremos que en el primer ejercicio se sirvan tan solo de los conocimientos previos que tienen del español, y a continuación les dejaremos realizar el segundo ejercicio con recursos de Internet (diccionarios, traductores, etc.). Este segundo ejercicio será monitorizado a través de dos softwares de control de pantalla (FlashBack 5 Recorder y Screencast O Matic) para poder ver todas las herramientas usadas por las alumnas durante el proceso de realización de la actividad.

Después contrastaremos ambos resultados y veremos si se han producido cambios y se han ampliado las estrategias de un ejercicio a otro.

Tras haber identificado el nivel de conciencia sobre la competencia estratégica inicial de las estudiantes meta a través del SILL y de describir qué tipos de estrategias movilizan cuando se enfrentan a problemas de carácter léxico, más concretamente los relacionados con las colocaciones léxicas, pasaremos a la segunda fase (entrenamiento estratégico) donde trataremos que las estudiantes tomen más conciencia del proceso de aprendizaje, identifiquen las estrategias

¹⁴ La traducción y adaptación al español de ese cuestionario es de Cea (2015).

que utilizan en estos casos y que puedan ir ampliando su repertorio para solucionar de forma más eficiente los problemas de este. Para ello ampliaremos las estrategias de adquisición con vistas a ayudar a las alumnas a encontrar los términos correctos en la LE. Nuestro objetivo aquí es analizar si la adquisición de más recursos mejora la eficacia de las estudiantes en la comunicación en L2. Con este propósito, durante la segunda fase, implementaremos un entrenamiento estratégico incluido en la programación general del curso que pretende ir mostrando nuevas estrategias, modelando su uso y haciendo que las estudiantes las utilicen de forma semilibre o libre para que puedan resolver de forma más autónoma problemas originados por el desconocimiento de contenidos léxicos específicos en lenguas etimológicamente próximas. Esto les ayudará a ganar autonomía y confianza en la producción escrita u oral de una LE.

En una tercera fase, analizaremos las estrategias finales con el fin de poder comprobar los resultados de nuestro estudio, realizaremos un último ejercicio similar a través de cuestionarios similares a los implementados al inicio de la investigación, donde podrán usar todos los recursos adquiridos y, de esta forma, contrastar los datos proporcionados al principio y al final de la investigación. Al igual que en la primera fase, este ejercicio está monitorizado para controlar el uso de herramientas online que usaron las alumnas.

Por último, realizaremos un postest donde las estudiantes deberán rellenar otra vez el cuestionario SILL, lo que nos permitirá comprobar si el nivel de conciencia que tiene el grupo meta sobre su propia competencia estratégica se ha visto alterado durante el proceso de adquisición de estrategias.

A continuación mostramos una tabla que recoge detalladamente el cronograma de la investigación, con las partes en las que dividimos la parte práctica de nuestra investigación, los días en que fueron realizados cada uno de los ejercicios y el número de alumnas que completó cada cuestionario y/o actividad.

Tabla 1 - Cronograma con las fases del estudio empírico

Fase 1 (Pretest)		Fase 2		Fase 3 (Postest)
Cuestionario socio-biográfico y primer SILL	Análisis de estrategias iniciales	Entrenamiento estratégico	Análisis de estrategias finales	Postest y segundo SILL
Fecha: 17/12/2018 Nº alumnas: 5	Fecha: 21/1/2019 Nº alumnas: 3	Fecha:11/2/2019 Teoría sobre recursos y Ejercicio 1 Nº alumnas: 5	Fecha: 25/3/2019 Nº alumnas: 5	Fecha: 3/4/2019 Nº alumnas: 5
	Fecha: 23/1/2019 Nº alumnas: 2	Fecha:20/2/2019 Ejercicio 2 Nº alumnas: 5		
		Fecha:27/2/2019 Ejercicio 3 Nº alumnas: 5		
		Fecha:11/3/2019 Teoría colocaciones y expresiones id. Nº alumnas: 5		
		Fecha:13/3/2019 Ejercicio 4 Nº alumnas: 5		

2.3. Descripción de la metodología de la investigación, las aportaciones y las limitaciones del estudio

Como metodología de investigación, emplearemos el método de *estudio de caso* (Martínez Carazo, 2006; Jiménez Chaves, 2012), como enfoque cualitativo mediante el cual intentaremos comprender una parte del proceso cognitivo de aprendizaje al que se enfrentan los informantes cuando tienen que resolver problemas de adquisición de léxico. Con la aplicación de este método, nuestro propósito es primeramente descriptivo (identificar los elementos que intervienen e interfieren en sus producciones), luego explicativo (buscar las razones que motiven los errores producidos) y finalmente proactivo (aportar estrategias para evitar dichos errores).

En la ejecución de esta metodología, el papel del profesor-investigador será, por una parte, el de proveedor de input, mediante la aportación de las unidades léxicas con las que trabajarán las alumnas y, por otra parte, el de mediador a la hora de asistir a las estudiantes en sus producciones, con el fin de ayudarlas a crear sus propias estrategias para que comprendan por qué se produce el error y pueda solventarlos. Al término de este estudio, el profesor-investigador

aportara sus conclusiones sobre la eficacia o no del entrenamiento estratégico que se ha llevado a cabo con la intención de ampliar la competencia autónoma de las estudiantes meta.

En lo que se refiere a las aportaciones de este estudio consisten en reflexionar sobre las interferencias que pueden surgir entre dos lenguas etimológicamente próximas, tales como el portugués y el español, por culpa de una deficiente percepción que se justifica por el nivel de aprendizaje intermedio en el que se encontrarán las alumnas meta. Se tratará de aumentar la conciencia del alumnado sobre ciertas divergencias léxicas entre las dos lenguas de estudio para expresar un mismo concepto, haciendo que, de este modo, presten una mayor atención a las interferencias, desconfíen de las similitudes o de la utilización a los calcos lingüísticos basados en su L1 como única estrategia de resolución de un conflicto lingüístico. Este propósito se podrá alcanzar mediante el refuerzo positivo del error, puesto que este tendrá un efecto concienciador con respecto al ítem que se pretende anclar en el lexicón del alumno.

Dicho esto, también somos conscientes de las limitaciones de este estudio al aplicarse a un tipo de unidades léxicas difíciles de identificar en la lengua por parte de un locutor no nativo, ya que el propio desconocimiento de las estudiantes las llevará siempre a usar como estrategia principal los términos más próximos a los de su lengua materna (limitaciones por el tipo de grupo meta: demasiado pequeño para poder recoger datos significativos).

2.4. Descripción del alumnado participante en la investigación

La implementación de la parte empírica de esta investigación se llevó a cabo en un colegio de enseñanza reglada situado en Braga, Portugal. Para ponerlo en funcionamiento, contamos con un grupo de cinco alumnas que cursan el décimo primer curso de educación secundaria y estudian el español como segunda lengua extranjera, de manera optativa dentro del currículum. Esta intervención se puso en práctica entre el primer y segundo trimestre del curso académico de 2018-2019.

Para configurar el perfil del alumnado, les hemos pedido que cubriesen un cuestionario general (ver ANEXO I) que consta de dos partes. La primera tiene como objetivo recoger las características socio-biográficas de cada estudiante y la segunda pretende conocer las motivaciones de las alumnas a la hora de estudiar ELE. El cuestionario consta de los siguientes apartados:

1. Datos personales: edad, nacionalidad, sexo, nivel de estudios, etc.
2. Lengua materna del estudiante y segundas lenguas que habla, además del nivel que tiene en cada una.
3. Relación que tienen con el mundo hispano y el español.
4. Preferencias en cuanto a las actividades realizadas en el aula de español y destrezas más o menos desarrolladas.

Este cuestionario fue realizado el día 17 de diciembre de 2018, y el número de estudiantes que respondió fue 5, por lo tanto, la totalidad del alumnado presente en este trabajo.

2.5. Desarrollo de las fases del estudio empírico

En este apartado, procederemos a describir cada fase del estudio empírico correspondiente a esta investigación sobre el proceso de adquisición del español como lengua extranjera, tal y como las hemos presentado en la Tabla 1.

2.5.1. Fase 1 (pretest): cuestionario socio-biográfico, primer cuestionario estratégico SILL y estrategias iniciales

Como ya hemos avanzado, la fase 1 ha consistido en la utilización de tres instrumentos: la aplicación de un cuestionario socio-biográfico, de un primer cuestionario estratégico SILL y de una serie de actividades de producción provocada con el fin de valorar las estrategias iniciales de las alumnas. A continuación, vamos a analizar los datos extraídos de estos tres instrumentos.

2.5.1.1. Análisis de datos del cuestionario socio-biográfico

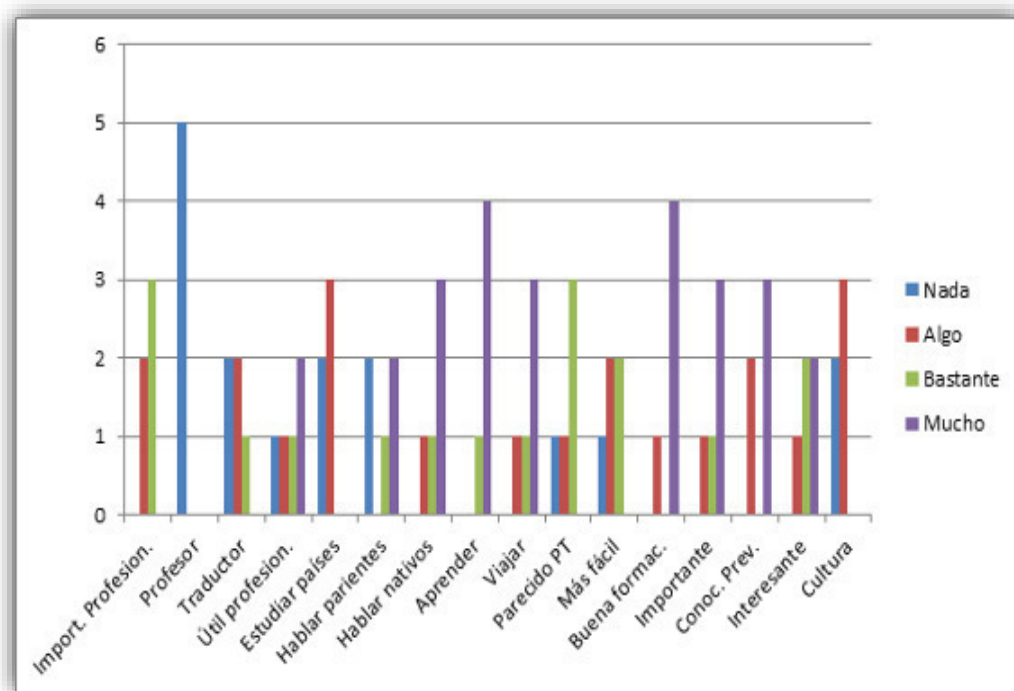
El cuestionario socio-biográfico se compone de 6 apartados (ver ANEXO I) que permitieron recabar datos sobre: 1) las características socio-biográficas de las alumnas; 2) las lenguas que dominan; 3) su motivación para aprender el ELE; 4) sus hábitos de estudio; 5) las destrezas que necesitan mejorar; 6) las actividades que prefieren hacer dentro de clase.

- Con respecto al primer apartado, los datos socio-biográficos arrojan la siguiente información. Las cinco estudiantes que participaron en este estudio son mujeres y en el momento de la realización de este cuestionario, todas ellas tenían la edad de 16 años, correspondiente al nivel de estudios que están cursando, esto es, décimo primer curso de educación secundaria. Del total de las cinco alumnas, tres tienen nacionalidad portuguesa, una angolana y otra brasileña.

- Con respecto al segundo apartado, hemos sabido que todas ellas tienen como lengua materna, por lo tanto, el portugués. En lo que se refiere a lenguas extranjeras, coinciden en tener conocimientos de inglés en un nivel C1-C2, dado que han acudido al colegio inglés desde los primeros años de escolarización y están muy familiarizadas con esta segunda lengua. Asimismo, las cinco informantes refieren que su nivel de español se sitúa entre el B1-B2. Por último, dos de las cinco alumnas indican que poseen conocimientos básicos de coreano, y una de ellas domina el francés y el chino en un nivel B1-B2 de la lengua.

- Con respecto al tercer apartado, presentamos a continuación un gráfico que muestra los datos recogidos en lo que se refiere a la motivación que lleva a las alumnas a escoger el español como segunda lengua extranjera:

Gráfica 1. Motivaciones de las alumnas para escoger el ELE.



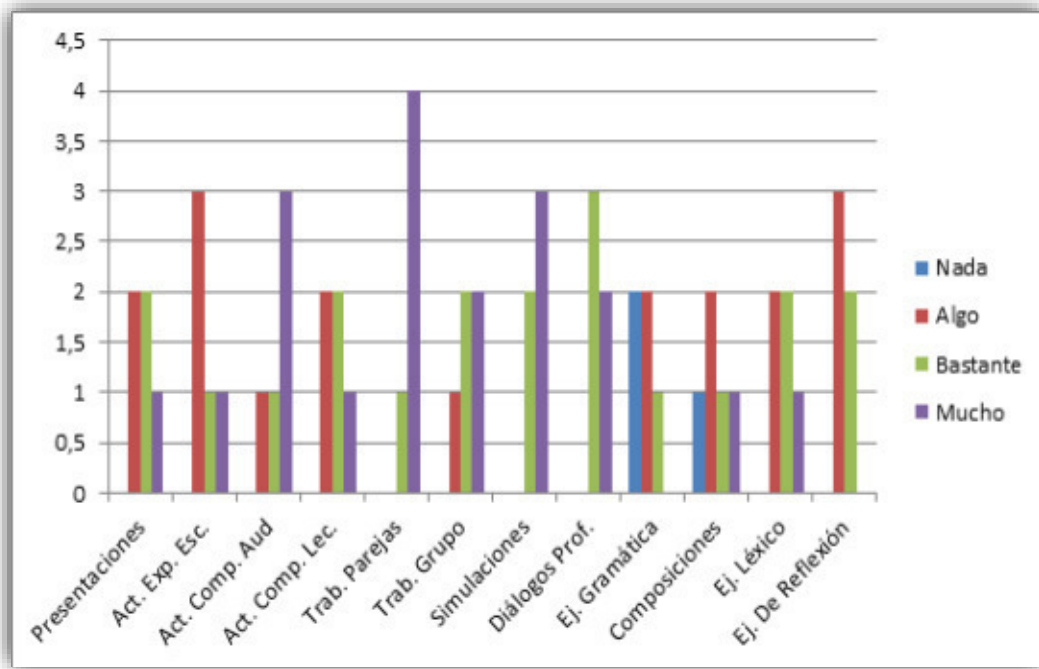
Vamos a pasar a comentar los datos recogidos en el gráfico, según la categoría a la que pertenecen. En primer lugar, vemos que, en términos profesionales, las razones por las que las alumnas estudian el ELE tienen relación con una motivación de índole extrínseca, puesto que señalan que el español puede ayudar a la hora de buscar empleo o les servirá en la profesión que ellas ocupen, pero no lo estudian para ser profesoras o traductoras de esta lengua en un futuro. En cuanto a la comunicación, ninguna tiene intención de estudiar en países de habla hispana, pero sí que se refleja un gran interés en relacionarse con hablantes españoles. Además, todas las

alumnas indican que quieren aprender una nueva lengua que les ayude a viajar a países donde esta sea hablada, motivación igualmente de tipo extrínseca. Por otro lado, en la facilidad que presenta el español en contraste con el portugués, hay diferentes opiniones, lo que nos ayuda a ver que las estudiantes ya poseen cierta consciencia de las dificultades que pueden presentar dos lenguas tan próximas. Respecto a la importancia del español, un elevado porcentaje señala que aprender una segunda lengua extranjera da una buena formación, y este idioma en concreto tiene un gran prestigio a nivel internacional. Por último, en lo que se refiere a intereses personales, tres de ellas indican que la motivación radica en sus conocimientos previos sobre esta lengua, dos de ellas dicen que es una lengua interesante, sin embargo, no demuestran tener mucho interés en conocer la historia y la literatura española.

En conclusión, lo que lleva principalmente a las alumnas a aprender el español no es tanto un motivo personal como cultural. Demuestran que no escogen esta lengua por la importancia que pueda tener en sus carreras profesionales futuras, sino por el interés cultural que les suscita y las puertas que les abre a la comunicación con gente de habla hispana.

- Con respecto al cuarto apartado, pretendemos conocer las preferencias del alumnado a la hora de estudiar, siendo las opciones el trabajo individual, en parejas o en gran grupo. Podían señalar una o más afirmaciones. Las cinco estudiantes coinciden en que prefieren los trabajos por parejas; dos de ellas indicaron, además, el trabajo en gran grupo, y tan solo una marcó la opción de trabajo individual.
- Con respecto al quinto apartado, nos interesamos por las competencias que las alumnas creen que necesitan practicar y mejorar en las clases de español. Se les daba a escoger entre cuatro competencias de la lengua: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. En este caso, hemos tenido una coincidencia del 100% en los resultados, siendo que todas las alumnas señalan que las destrezas que necesitan mejorar son la expresión escrita y la expresión oral.
- Finalmente, con respecto al sexto apartado, presentamos, a continuación, un gráfico de la puntuación dada por las alumnas a las actividades que prefieren realizar en clase para la práctica del español:

Gráfica 2. Puntuación dada por las alumnas a las actividades de clase.



Analizando la gráfica, podemos comprobar que las alumnas tienen preferencia por las actividades que conlleven trabajo en equipo, tanto en parejas como en grupo. También indican que les resultan más útiles las presentaciones y simulaciones, es decir, las actividades orales y auditivas, frente a los trabajos escritos (ejercicios de gramática, léxico o composiciones). Asimismo, afirman que les parece beneficioso comunicarse con el docente para la buena adquisición de la lengua.

2.5.1.2. Aplicación del primer cuestionario estratégico SILL

Posteriormente al cuestionario socio-biográfico, les hemos pasado a las alumnas un primer cuestionario estratégico SILL con el que pretendíamos saber de qué forma aprendían una lengua extranjera o segunda lengua (ver ANEXO II). Para ello, debían puntuar del 1 al 5 cada una de las 80 afirmaciones expuestas, agrupadas en seis partes (de la A a la F), para, finalmente, concluir con un resultado numérico que nos definiría el nivel de conciencia de la competencia estratégica del grupo meta. Las respuestas dadas por las alumnas se encuentran a continuación de las afirmaciones expuestas en el anexo mencionado. El estudio pormenorizado de los resultados de este primer cuestionario (ver ANEXO III) se encuentra en la 3ª parte de este trabajo, dedicada al análisis de datos y resultados (ver punto 3.1).




2.5.1.3. Detección de las estrategias iniciales

En este apartado describiremos detalladamente en qué consistieron las dos actividades de provocación (ver ANEXO IV) que nos llevaron a detectar las estrategias iniciales utilizadas por nuestras alumnas en esta primera fase del estudio empírico. Las estudiantes participantes en nuestra investigación estuvieron siempre informadas de los objetivos de la misma y de las actividades que iban a realizar.

Llegados a este punto de la fase inicial del estudio empírico, nuestro propósito era identificar las estrategias y métodos que las estudiantes usaban a la hora de resolver un problema de léxico en español. Los dos ejercicios consistieron, como se puede ver en la ilustración que sigue a modo de ejemplo, en una práctica provocada y guiada donde tenían que completar dos textos que venían acompañados de imágenes. A dichos textos les faltaban varios términos (en algún caso se podía completar con una palabra, y en otros hacía falta una colocación de más de una palabra) que se ajustaban a las imágenes presentadas. Las alumnas debían completar los espacios con el vocablo o vocablos omitidos, apoyándose en el contexto y en las fotografías de las que disponían.

Figura 2. Ejercicio 1 de la primera fase del estudio empírico (Elaboración textual propia con imágenes tomadas de Internet).

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.

1  2  3 

El viernes pasado mi despertador _____(1) muy temprano, a eso de las siete de la mañana. Mi rutina diaria es muy sencilla: me levanto, luego _____(2), me visto y _____(3) el desayuno tranquilamente. Pero ese día me entretuve, y sin saber cómo, me di cuenta de que ya eran las 9.

Hemos dividido la realización de este apartado en dos etapas: en la primera etapa les pedimos a las estudiantes que realizasen el primer ejercicio sirviéndose única y exclusivamente de sus conocimientos previos del español, mientras que en la segunda etapa les pedimos que completasen el segundo ejercicio dejándoles la libertad de buscar en todas aquellas páginas web que conociesen para ayudarse a sí mismas a encontrar las palabras esperadas. El tipo de recursos que las estudiantes utilizaron para resolver la tarea fue monitorizado a través de varias

herramientas digitales que se describirán en el siguiente apartado. Nuestro objetivo era comparar los resultados de ambos ejercicios y comprobar si las estudiantes poseían conocimientos tecnológicos suficientes que les ayudasen a resolver las tareas de forma eficaz.

2.5.2. Fase 2: entrenamiento estratégico

Después de haber identificado el nivel de competencia estratégica aproximado que poseían las estudiantes a través del SILL y de haber realizado las pruebas de producción provocada, dimos inicio a la segunda fase, esto es, el entrenamiento estratégico con una serie de actividades diferentes, de índole teórica y práctica, que hemos usado en un total de cinco sesiones distintas durante los meses de febrero y marzo.

2.5.2.1. Sesiones teóricas del entrenamiento estratégico

En una primera sesión hemos presentado la teoría de todos los recursos en línea que se pueden usar para adquirir léxico en la lengua española: diccionarios monolingües o bilingües como el DRAE, WordReference o Linguee, diccionarios de colocaciones como DiCE o el HARenES, motores de búsqueda como 2lingual o WebCorp y traductores como DeepL.

La cuarta sesión, la dedicamos a exponer la teoría sobre las colocaciones y las locuciones (o expresiones idiomáticas), y de esta forma familiarizar a las alumnas con estos dos tipos de unidades fraseológicas¹⁵. La primera parte de la presentación consistía en dar una definición acompañada de ejemplos para que a las estudiantes les resultase más fácil distinguirlos. Después, usamos los recursos online que trabajamos en las anteriores sesiones para explicar diferentes formas de buscar el significado de todas las colocaciones y locuciones que puedan presentar complicaciones a la hora de aprender ELE.

2.5.2.2. Sesiones prácticas del entrenamiento estratégico

En la primera sesión sobre recursos digitales, hemos dado la oportunidad a las alumnas de completar de nuevo los ejercicios de la primera fase, pero esta vez usando todas estas nuevas herramientas para ver si existían mejoras respecto a la práctica anterior.

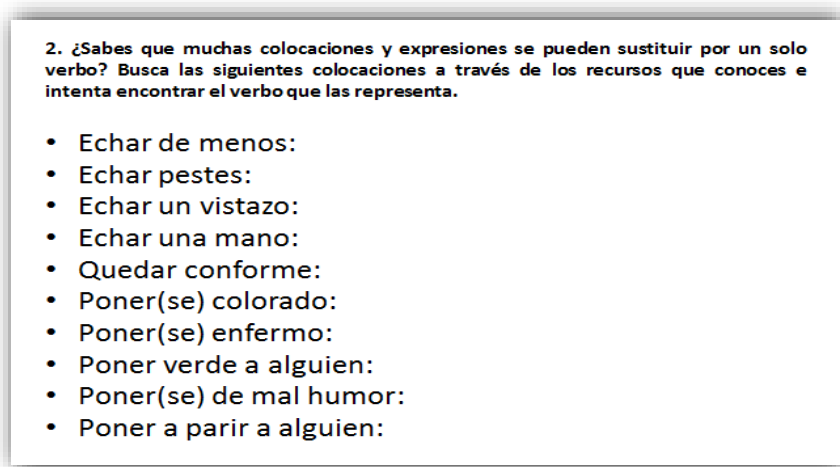
En la segunda sesión hemos trabajado con un ejercicio de colocaciones y expresiones en español que plantean cierta dificultad a hablantes lusófonos debido a su falta de correspondencia con el portugués. Hemos querido realizar un ejercicio de este tipo antes de la sesión teórica sobre

¹⁵ Este PowerPoint se recoge en los anexos del presente trabajo.

estas unidades fraseológicas con el fin de ver hasta qué punto las alumnas eran capaces de valerse por sí solas para encontrar los resultados sin saber qué es cada elemento ni cómo buscarlo en Internet. Esto nos ayudaría a seguir la misma lógica empleada en la primera fase, donde comparábamos el antes y el después de las respuestas en relación con las herramientas de búsqueda recibidas por parte del docente.

Para la creación del ejercicio hemos seleccionado diez colocaciones cuyas bases eran los verbos “quedar”, “poner” y “echar”, y todas ellas podían ser sustituidas por un solo verbo que significase exactamente lo mismo, es decir, que las reemplazase dentro de un mismo contexto. El objetivo de esta actividad era que las alumnas usasen los recursos vistos en la sesión anterior para encontrar el verbo de cada colocación o expresión idiomática. La dificultad del ejercicio radicaba en la poca transparencia que tienen este tipo de unidades léxicas y el hecho de no poder buscar en la lengua materna de las estudiantes su correspondencia. No obstante, con la ayuda de las herramientas online los resultados han sido bastante satisfactorios.

Figura 3. Ejercicio 2 de la fase de entrenamiento estratégico (Elaboración propia).

The image shows a rectangular box with a thin border and a light gray background. Inside the box, there is a numbered instruction in bold black text, followed by a list of ten idiomatic expressions in Spanish, each preceded by a bullet point. The text is centered within the box.

2. **¿Sabes que muchas colocaciones y expresiones se pueden sustituir por un solo verbo? Busca las siguientes colocaciones a través de los recursos que conoces e intenta encontrar el verbo que las representa.**

- Echar de menos:
- Echar pestes:
- Echar un vistazo:
- Echar una mano:
- Quedar conforme:
- Poner(se) colorado:
- Poner(se) enfermo:
- Poner verde a alguien:
- Poner(se) de mal humor:
- Poner a parir a alguien:

Durante la tercera sesión hemos trabajado con un ejercicio basado en una actividad propuesta por N. Barrallo Busto (2011) que trata de analizar las estrategias cognitivas de los aprendices de forma consciente a través de las inferencias de significado. Para ello se les da a los discentes una palabra inventada en español y se contextualiza. El objetivo es que doten dicha palabra de un significado por medio del contexto en el que se incluye, haciendo ver al estudiante, por una parte, que el desconocimiento de un término no entorpece la comprensión del texto completo, y por otra, que mediante el contexto se puede atribuir un sentido a las palabras que se desconoce.

A continuación, verás unos textos que contienen una palabra que no existen en español, pero que podrían significar algo. Intenta averiguar lo que significan a través de su contexto.

Figura 4. Ejercicio 3 de la fase de entrenamiento estratégico (Elaboración propia).

Palabra	Uso en un contexto	¿Qué significa?
Inventada		
Astapulada	Hice tanto ejercicio que estoy astapulada	
Barrianguda	Me duele la barrianguda de reír tanto.	
Lampenda	Si no te encuentras bien, ve a la cama y lampenda un poco.	

Durante la quinta y última sesión de la fase de entrenamiento estratégico se puso en práctica toda la teoría a través de un texto que contenía 10 colocaciones y 6 expresiones idiomáticas ya señaladas. Las alumnas tenían que demostrar que conseguían dar un significado a cada una valiéndose de las herramientas en línea que tenían a su alcance.

Figura 5. Ejercicio 4 de la fase de entrenamiento estratégico (Elaboración propia).

A continuación vas a leer un texto que contiene 10 colocaciones y 6 expresiones idiomáticas. Encuétralas, clasificalas e intenta explicar su significado. Puedes ayudarte de todas las herramientas que hemos visto en clase para descifrar tanto las colocaciones y expresiones como el contexto.

Me llamo Pedro, tengo 35 años, soy gaditano y trabajo en un bufete de abogados. Aunque soy un hombre **felizmente casado**, **amo incondicionalmente** todo aquello que hago y me siento realmente orgulloso de dónde he llegado, hay días que **haría borrón y cuenta nueva** y daría a mi vida otro sentido.

Mi trabajo actual me deja **hecho polvo** la mayor parte de los días. Todos los casos **acaparan mi atención** y tengo que darle todo el tiempo posible a cada uno de mis clientes, y debo decir que a más de uno **les falta un tornillo**. **Cada dos por tres** llega un hombre con problemas con la custodia de su hijo, o una mujer reclamando la herencia de su **asquerosamente rico** y difunto padre. **A duras penas** voy sacando el negocio adelante, ya que tengo tres bocas que alimentar en casa y rendirme sería una **pérdida irremediable** que no me podría permitir.

Pero tengo que admitir hay momentos en que sueño despierto con fugarme con mi **bella damisela** a una isla desierta a nadar entre **bancos de peces tropicales**, **dejando la mente en blanco** y olvidándonos de la realidad estresante de la ciudad. Pero ya se sabe, **no puedo pedirle peras al olmo**, así que por ahora toca **tener agallas** y seguir **llevando a cabo** todas las responsabilidades de la vida adulta.

2.5.3. Fase 3 (postest): estrategias finales y segundo cuestionario estratégico SILL

Por último, hemos pasado a la tercera fase de este estudio empírico donde hemos trabajado de nuevo con actividades e instrumentos de investigación semejantes a los de la primera fase, a saber un ejercicio provocado para analizar las estrategias finales alcanzadas y un segundo cuestionario estratégico SILL para medir el nuevo nivel de conciencia sobre la competencia estratégica del grupo.

2.5.3.1. Detección de las estrategias finales

Para comprobar el impacto del entrenamiento estratégico en las alumnas hemos decidido crear un ejercicio idéntico al de la primera fase (ver ANEXO VI), donde tendrían que volver a completar un texto con diferentes unidades fraseológicas que se identificaban con una serie de imágenes adjuntas a cada oración. En esta ocasión, las estudiantes podrían volver a ayudarse de herramientas digitales para completar la actividad. Con el fin de analizar los recursos usados por las participantes, hemos vuelto a monitorizar las pantallas de ordenador de las mismas a lo largo de todo el proceso.

Figura 6. Ejercicio 1 de la tercera fase del estudio empírico (Elaboración propia).

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.



El lunes pasado tuve el examen de matemáticas. No había estudiado mucho ni había _____ mucha atención en clase, por lo que hablé con mi amiga María y le pedí su ayuda. Ella me dijo que no sabía nada de Ciencias y me ofrecí a decirle algunas respuestas durante la prueba. Nos pusimos de _____ para inventar un código secreto y que no nos viese el profesor: debíamos _____ cada vez que no supiéramos algo, y la otra tenía que pasarle la respuesta por debajo de la mesa.

2.5.3.2. Aplicación del segundo cuestionario estratégico SILL

Una vez terminado el análisis de estrategias finales, hemos usado la última sesión de este estudio empírico para realizar de nuevo el cuestionario estratégico SILL, cuyos resultados nos

permitirían saber si existieron diferencias en la conciencia estratégica del grupo meta desde el inicio al final de la investigación.

2.6. Recursos digitales para monitorizar la adquisición en ELE

Para facilitar el análisis de resultados de la primera y última fase, con los que pretendíamos sacar las conclusiones iniciales y finales del proceso de adquisición de estrategias en las alumnas, hemos decidido monitorizar la práctica de los ejercicios a través de dos softwares de control de navegación instalado previamente en el ordenador de cada estudiante.

Los softwares usados han sido FlashBack 5 Recorder y Screencast O Matic. Estos programas nos han permitido grabar la pantalla del ordenador de cada alumna a medida que buscaban información en diferentes páginas de Internet, y nos han permitido valorar los sitios web consultados, las veces que entraron en ellos, así como la ayuda que obtuvieron de cada uno de ellos.

Cabe señalar que estos programas tan solo fueron utilizados en los segundos ejercicios de la primera y última fase, aquellos en los que se permitía a las alumnas usar los recursos online para apoyar sus conocimientos y completar las actividades. Los resultados obtenidos a través de esta monitorización se verán en los apartados 3.2. y 3.4. y presentaremos algunas capturas del proceso realizado a través de estos softwares en el ANEXO VII.

3. PARTE III: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Dedicaremos este punto a exponer y comparar los resultados obtenidos durante cada una de las fases del estudio, en particular los datos de los dos cuestionarios estratégicos SILL y los ejercicios prácticos realizados a lo largo de todo el experimento.

3.1. Análisis de la fase 1 (pretest): cuestionario estratégico SILL y estrategias iniciales

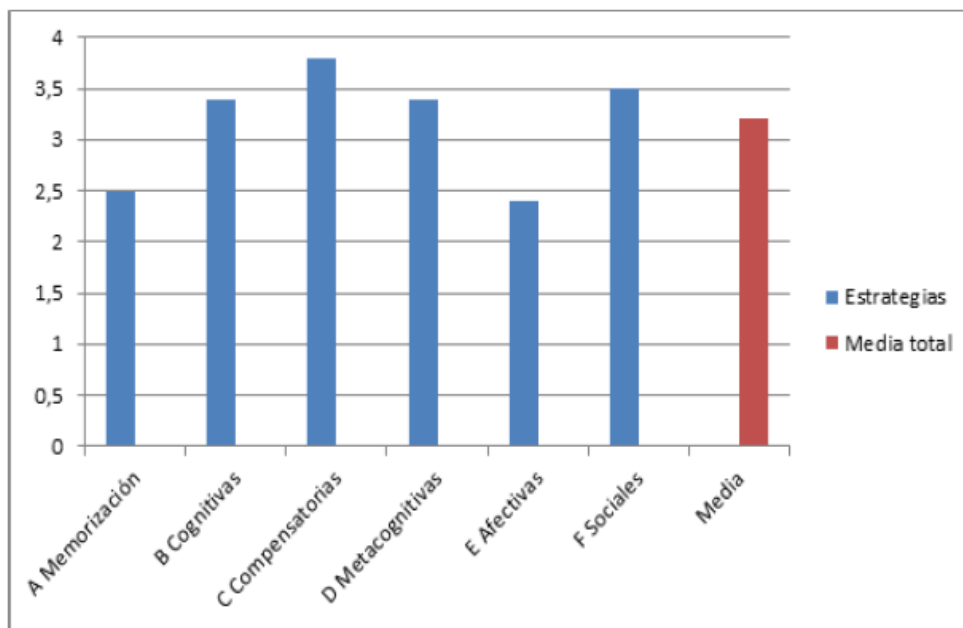
En este apartado expondremos los resultados de los cuestionarios que hemos puesto en práctica (tanto en la fase pretest como en la postest) con nuestras alumnas para medir la conciencia estratégica del grupo meta a la hora de aprender una nueva lengua (adaptado del formulario *Strategy Inventory for Language Learning*, Oxford, 1989), así como los resultados de los dos ejercicios de análisis de las estrategias iniciales de las estudiantes.

Comenzando por el cuestionario SILL, debemos indicar que fue puesto en práctica al inicio del estudio, junto al cuestionario socio-biográfico, con el fin de obtener un perfil del grupo con el que íbamos a trabajar. Este mismo cuestionario se volvió a completar una vez acabadas las fases prácticas, con el fin de observar si el entrenamiento estratégico había suscitado algún cambio en lo que respecta a la percepción que las informantes tenían de su competencia estratégica.

Comenzaremos mostrando los resultados obtenidos en el primer cuestionario, realizado el día 17 de diciembre del 2018, junto con una gráfica que ilustra los porcentajes de cada sección. Todas las medias presentadas se encuadran en una escala del 1 al 5:

- ✓ PARTE A (estrategias de memorización): la media obtenida ha sido 2,5.
- ✓ PARTE B (estrategias cognitivas): la media ha sido 3,4.
- ✓ PARTE C (estrategias compensatorias): la media fue 3,8.
- ✓ PARTE D (estrategias metacognitivas): la media fue 3,4.
- ✓ PARTE E (estrategias afectivas): la media ha sido 2,4.
- ✓ PARTE F (estrategias sociales): la media fue 3,5.
- ✓ La media total del uso de estrategias se traduce en 3,2 sobre 5.

Gráfica 3. Media de las competencias estratégicas (SILL) en el pretest.

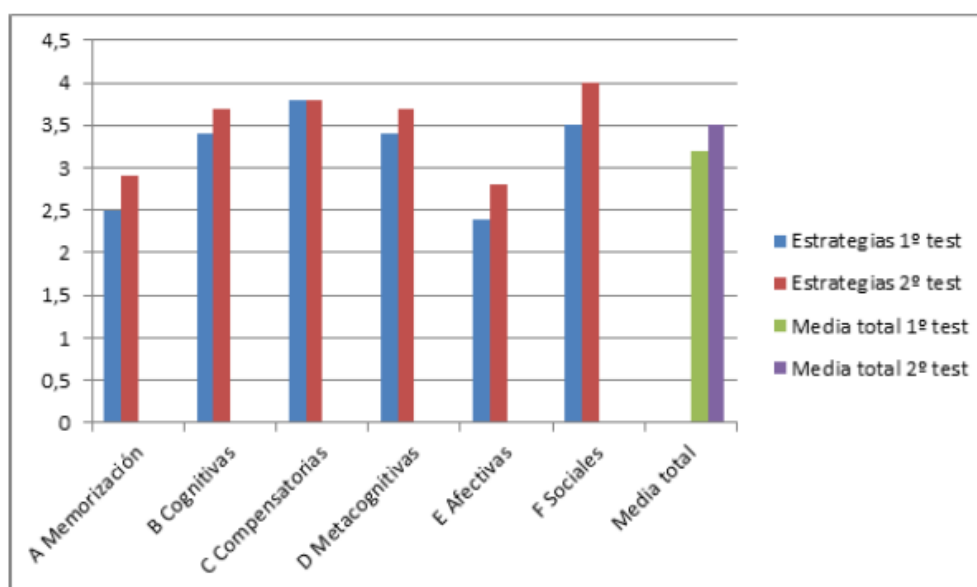


Como podemos ver en la gráfica anterior, en esta parte del cuestionario la media total obtenida ha sido de 3,2, lo que equivale a un nivel *Medio* en la escala definida por R. Oxford (1989). Si observamos detalladamente cada estrategia, las menos usadas, aunque se mantienen dentro del nivel *Medio*, son las afectivas y las de memorización, con una media de 2,4 y 2,5 respectivamente. A continuación, les siguen las estrategias cognitivas y metacognitivas, ambas con una media de 3,4. Y ya en un nivel *Elevado* o *Alto* (en una escala de 3,5 a 5) las estrategias más usadas con las sociales con un 3,5 y las compensatorias con un 3,8.

Para contrastar estos resultados iniciales debemos exponer los datos extraídos del mismo cuestionario puesto en práctica en la fase final del estudio empírico, el día 3 de abril de 2019:

- ✓ PARTE A (estrategias de memorización): la media obtenida fue 2,9.
- ✓ PARTE B (estrategias cognitivas): la media ha sido 3,7.
- ✓ PARTE C (estrategias compensatorias): la media fue 3,8.
- ✓ PARTE D (estrategias metacognitivas): la media ha sido 3,7.
- ✓ PARTE E (estrategias afectivas): la media ha sido 2,8.
- ✓ PARTE F (estrategias sociales): la media fue 4.
- ✓ La media total del uso de estrategias aumentó de un 3,2 a un 3,5 en este segundo cuestionario, con una variación de 0,3 puntos.

Gráfica 4. Media de las competencias estratégicas (SILL) en el postest.



Como podemos apreciar existe una ligera diferencia que hace que la media total se coloque esta vez al grupo en un nivel Elevado o Alto con una puntuación de 3,5, frente al 3,2 extraído en la primera fase.

En cuanto a las estrategias, vemos que prácticamente todas han aumentado ligeramente, siendo las compensatorias las únicas que se mantienen igual que al inicio. Sin embargo, en esta ocasión las estrategias cognitivas y las metacognitivas han aumentado 0,3 puntos, las de memorización y las afectivas han aumentado 0,4 puntos y las estrategias sociales 0,5.

Esto puede demostrar que, tras la práctica del estudio, las alumnas son más conscientes de las estrategias que ponen en marcha a la hora de aprender una segunda lengua.

Los resultados de este cuestionario se refieren a un ejercicio de autoevaluación que las estudiantes realizan fuera del contexto de aprendizaje, por lo tanto, es una apreciación con bastante carga de subjetividad porque en realidad no se sabe si las alumnas suelen utilizar las estrategias que se mencionan en el cuestionario. De todas formas, esta herramienta, como se ha comentado anteriormente, tiene un doble objetivo más allá del rigor que pueda aportar en el campo de la competencia estratégica de las estudiantes, sirve para aumentar el umbral de reflexión y percepción sobre este tipo de estrategias de aprendizaje.

Pasando al análisis de las actividades de análisis de estrategias iniciales, recordemos que estos ejercicios tenían como objetivo identificar las estrategias usadas por las alumnas a la hora de completar un texto al que le faltaban palabras, asociando cada espacio a una imagen que les

podía servir de ayuda. Este análisis se dividía, por lo tanto, en dos partes: en la primera debían completar una actividad, para la cual tan solo podían servirse de los conocimientos que tienen del español, y en la segunda parte debían completar un mismo ejercicio donde podían usar recursos online para buscar las palabras omitidas. Esta segunda parte ha sido monitorizada por un software de control de actividad, que nos ha servido para obtener los resultados que presentamos a continuación. Para que se entienda bien cada uno de los resultados en ambos ejercicios, hemos creado una tabla comparativa donde señalamos en la parte superior las palabras que serían aceptables en cada espacio y en la columna de la izquierda hemos indicado las siglas que designan a cada una de las participantes¹⁶.

Con el objetivo de visualizar mejor los errores y los aciertos en la tabla que viene a continuación hemos utilizado tres colores diferentes, correspondiendo el rojo a todas aquellas palabras mal empleadas en su contexto, el verde a los términos que se ajustan a lo que estábamos buscando, y el azul para señalar los vocablos que tienen alguna falta, pero no se alejan de la palabra esperada. Además, hemos reflejado en la parte superior de la tabla el término esperado para cada unidad fraseológica. Posteriormente mostramos el análisis de cada uno de los resultados de forma comparativa, clasificándolos según el punto de vista de la IL e identificando la estrategia que subyace en cada error.

¹⁶ Hemos querido guardar la identidad de las alumnas, por lo que hemos recurrido a la creación de una sigla alfanumérica atribuida a cada una. La A indica la palabra “alumna”, el número identifica a cada una de las cinco estudiantes y la última letra sería la inicial sus nombres escrita en mayúscula.

Veamos, a continuación, la parte correspondiente al primer ejercicio de esta primera fase:

Tabla 2 - Resultados de la actividad 1 de la primera fase del estudio empírico (análisis de estrategias iniciales)

	Sonó /tocó	Me baño /tomo o un baño	Tomo	Coger	Sacar dinero	Ir en taxi /coger un taxi	Carnet de conducir	Quedado	Sacar fotos
A1L	Tocó	Me baño	Como	Apañar	Levantar dinero	Ir	Carta de condución	Ido	Fotografiar
A2B	Toco	Me baño	Tomo	Coger	Tomar diñero	Pegar	Carta	Llamado	Sacar fotos
A3T	Despertó	Me ducho	Como	Coger	Recoger dinero	Lo cogía	Coche	Marcado	Sacar unas fotos
A4Y	Tocou	Me baño	Tomo	Apañar	Retirar diñero	Apañar	Carta de condución	Marcado	Tirar fotografías
A5 M	Tocó	Me baño	Como	Apañar	Retirar diñero	Hago esto	Carta	Salido	Fotografiar

1. **Sonó/Tocó:** todas las estudiantes escribieron de forma correcta la palabra omitida, dada la proximidad que existe con la misma expresión en su LM (*tocar o despertador*). Sin embargo, una alumna usó el término portugués “tocou”, sin alteración en la ortografía, y otra usó la palabra “despertó”, probablemente por falta de comprensión del contexto textual.
2. **Me baño/tomo un baño:** en este caso cuatro estudiantes usaron expresiones correctas en español; no hemos querido dar por válida la expresión “me ducho” por la falta de correspondencia con la imagen (una mujer en una bañera).
3. **Tomo (el desayuno):** otra vez las alumnas usaron términos correctos lingüísticamente hablando, sin embargo el verbo “comer” no se ajusta a este contexto. Sin embargo, esto indica que la estudiante ha identificado el objetivo de la tarea y al no encontrar el término adecuado ha recurrido a este, que es una aproximación, pero demuestra en el fondo una estrategia de consecución (*achievement*).
4. **Coger (el bus):** sorprendentemente, aquí vemos como tan solo una alumna consiguió escribir correctamente el verbo esperado. Otra aprendiz usa un término aproximado en

el nivel léxico, pero incorrecto en la ortografía, “cojer”, y el resto de las estudiantes realizan una transferencia lingüística del portugués, limitándose a cambiar la ortografía “apanhar” por “apañar”.

5. **Sacar dinero:** en este caso observamos un fenómeno curioso, donde todas las alumnas entienden que el término base es “dinero” (algunas cometen una transferencia lingüística del portugués, igual que en el punto anterior, sustituyendo “dinheiro” por “diñero”), pero el problema aparece cuando deben encontrar el colocativo verbal. Solo una de ellas escoge la colocación usada en su LM “levantar”, pero las demás optan por verbos que conocen en la lengua meta como son “recoger”, “tomar” o “retirar”.
6. **Ir en taxi/coger un taxi:** aquí vemos como cada una produjo una respuesta diferente a la imagen de una mujer entrando en un taxi. La primera alumna optó por simplificar la expresión usando tan solo el verbo “ir”, lo que deja incompleta la frase dentro del contexto. Tanto la segunda estudiante como la cuarta deciden usar términos portugueses que encajen en esta expresión, como “pegar” o “apañar”. La tercera, usa bien el verbo “coger”, pero en un tiempo verbal que no se corresponde con el que nos da el texto. Y la última recurre a la construcción creativa “hago esto”, donde evita el uso de un verbo relacionado con la imagen.
7. **Carnet de conducir:** casi todas las estudiantes recurren a una transferencia lingüística de su propia lengua escribiendo el término “carta” o “carta de conducción”. Probablemente esto sea debido a la falta de conocimiento de esta palabra en español, por lo cual acuden a su lengua materna y realizan una transferencia lingüística.
8. **Quedado:** este es un caso parecido al que sucede en el punto 5, donde cada alumna escribe un término que conocen de antemano en la lengua meta, como “ido”, “llamado” o “salido”. Solo dos de ellas hacen una transferencia lingüística con el verbo “marcado”. Pero lo que llama la atención es que todas ellas entienden que se trataba de un verbo en participio.
9. **Sacar fotos:** por último, podemos ver que aquí dos de las aprendientes usan las colocaciones correctas, una de ellas hace una transferencia lingüística del portugués, “tirar fotografía”, y las otras dos recurren a la construcción creativa a través del verbo “fotografar”.

Las estrategias más usadas en este ejercicio han sido la transferencia lingüística, la deducción por contexto, la sustitución y la aproximación. Recordemos que para esta actividad no se pudieron apoyar en ningún recurso online para comprobar los resultados.

Vamos a presentar a continuación los resultados de la segunda parte del ejercicio, en la que las alumnas podían ayudarse de los recursos online que conocían:

Tabla 3 - Resultados de la actividad 2 de la primera fase del estudio empírico (análisis de estrategias iniciales), con ayuda de los recursos online

	Hacia	Cumplir	Cambié	Saqué/ Tuve/	Llamé /Toqué al	Encendió	Me pongo roja/	Recto/ De frente	Entrada
A1L	Hacia	Cuando Cumpló	Me ocurrió	Saqué una	Llamé al timbre	Apagó	Me sonrojo	Adelante	Entrada
A2B	Hacia	Mis	Tuve	Tuvo una	He tocado el timbre	Encendió	Me sonrojo	Mi cuerpo	Boleto
A3T	Hacia	Hacer	Cambié	Hubeira sacado	Toqué el timbre	Encendió	Me pongo roja	Adelante	Entrada
A4Y	Estaba	Cumplir	Tomo	Tuve una	Toqué el timbre	Encendió	Me avergüenz	Al frente	Entrada
A5M	Estaba	Hacer	Como	Recibí una	Llamé a la puerta	Enciende	Mis mejillas se	A delante	Entrada

- 1. Hacía (mucho calor):** podemos observar que tres de las cinco alumnas han encontrado el verbo adecuado, mientras que las otras dos han hecho una transferencia lingüística de su propia lengua, donde se admite el verbo “estar” para hablar de temperaturas (*estar calor/frío*). Puede ser que las alumnas pensasen que el término era el mismo para su lengua y el español, o bien no sabían el correcto y recurrieron a su idioma.
- 2. Cumplir (años):** al igual que el caso anterior, las tres estudiantes que no colocan de manera correcta el verbo “cumplir” en cualquiera de sus formas transfieren el verbo en portugués, pero traducéndolo al español “*hacer años”, y una de ellas omite el verbo y escribe el posesivo “mis”, de nuevo, usando la estrategia de transferencia desde su lengua materna (en portugués “*os meus anos* = mi cumpleaños”).
- 3. Cambié (de idea):** podemos observar que cuatro de las cinco alumnas no consiguieron dar con el verbo adecuado, y según lo que nos refirieron al final del ejercicio, tuvieron problemas con la imagen, que algunas de ellas no supieron identificar lo que se buscaba. Al entender el término “idea”, dos de ellas decidieron buscar verbos que combinaran bien con ese sustantivo, encontrando el verbo “tener” u “ocurrir”, los cuales se podrían dar por válidos en otros contextos. Las otras dos alumnas han escrito los verbos “tomar” y “comer”, los cuales no serían aceptables en ninguno de los casos.
- 4. Saqué/Tuve/Recibí una (buena nota):** aquí las cinco alumnas encontraron alguno de los verbos que pedíamos, pero tan solo tres de ellas los han escrito en las formas adecuadas. Hemos querido dar por casi válida la respuesta “tuvo una”, donde la estudiante falló en la persona que realiza la acción, usando la tercera en lugar de la primera, pero no hemos podido aceptar la forma verbal “hubeira sacado”, no por el pequeño fallo cometido en el orden de letras, sino porque no es correcto usar el pretérito imperfecto del subjuntivo en este contexto. Debemos tener en cuenta que este tipo de verbos de "cambio de estado" suele provocar dificultades en el aprendizaje de una L2.
- 5. Llamé/Toqué al timbre:** en este caso no solo buscábamos el verbo, sino que omitimos a propósito también el sustantivo “timbre” ya que es una palabra que no existe en portugués, y queríamos ver si las participantes encontraban la colocación completa. Sorprendentemente, cuatro de las cinco alumnas dieron con lo que se pedía, aunque una de ellas conjugó de forma incorrecta el verbo “tocar”. La última de las estudiantes ha recurrido a la expresión “llamar a la puerta”, que no hemos dado como

completamente válida porque la fotografía reflejaba expresamente una mano pulsando un timbre, y no tocando a una puerta. De todas formas, ha recurrido a una estrategia de consecución, no de abandono, sustituyendo un término por otro. Esto refuerza la idea de presentar a las alumnas los recursos para hacer más eficaz sus búsquedas.

6. Encendió (las luces): cuatro de las alumnas encontraron el verbo esperado, aunque una de ellas lo conjuga en presente cuando la historia cuenta un episodio que ya sucedió con anterioridad. El único error ha sido por parte de la estudiante que usa el verbo “apagar”, que pese a estar correctamente escrito, no se adecuaba a este contexto.

7. Me pongo roja/colorada/Me sonrojo: las tres primeras alumnas encuentran sin dificultad la expresión que se buscaba en esta frase. Otra participante usa la estrategia de sustitución al no dar con la palabra, y utiliza el verbo “avergonzarse”. Pero lo llamativo viene por parte de la última discente quien, para salir del paso utiliza una mezcla de construcción creativa y paráfrasis, definiendo detalladamente lo que pasa en esa situación “mis mejillas se han tornado rojas”. Además, vemos un mal uso del verbo “tornar”, por transferencia lingüística del portugués, lengua en la que este verbo sería totalmente válido. Este tipo de verbos de "cambio de estado" suele provocar dificultades en el aprendizaje de una L2.

8. (Sigue) Recto/De frente: en este caso ninguna de las alumnas ha dado con la respuesta correcta. Tres de ellas usan la expresión “seguir adelante”, que en español adquiere un significado de continuidad de algo que ya comenzó, por lo que no sería válido para dar una indicación de movimiento. Otra alumna escribe “mi cuerpo”, lo que podría ser una estrategia de sustitución al no encontrar el verbo adecuado y querer reflejar con un sustantivo la acción de seguir a alguien. Por último, otra de las participantes responde “al frente”, posiblemente como transferencia del portugués de la expresión “seguir em frente”.

9. Entrada: para finalizar este ejercicio, se pedía que las alumnas encontrasen el término “entrada (de cine)”, y cuatro de ellas lo han hecho de manera correcta. Tan solo una ha escrito la palabra “boleto”, posiblemente por usar un recurso que la ha llevado a este vocablo, más propio de algún país hispanohablante de Latinoamérica.

Si comparamos los resultados de la primera parte con los de la segunda, podemos observar una mejoría significativa debida seguramente a la ayuda proporcionada por los recursos online

que tuvieron a mano durante el segundo ejercicio. Como hemos dicho en apartados anteriores, hemos monitorizado el uso de dichos recursos digitales para analizar el tipo de estrategias que las alumnas han puesto en práctica y exponerlos en el presente trabajo. Vamos a sintetizar en las siguientes líneas las técnicas de búsqueda que ha usado cada alumna para completar esta segunda actividad:

Comenzaremos por la estudiante A1L, quien tan solo ha prescindido de herramientas en línea para localizar la palabra que se pedía en la primera frase del ejercicio. En el resto de actividades pudimos observar cómo se ha apoyado en el buscador de Google para encontrar todas las demás respuestas. Ha empezado buscando un traductor en la barra de búsqueda, lo que la ha llevado al traductor de Google. Sin embargo, no se ha servido de él para encontrar información, sino que ha preferido usar siempre la barra inicial de dicha plataforma virtual. Para filtrar los resultados, su técnica fue escribir “como se dice en español” seguido de la expresión portuguesa a la que ella quería referirse. Esto la llevó en todos los casos a las páginas web Linguee y Reverso Context, de donde ha extraído todas las respuestas que ha dejado reflejadas en la actividad.

Por otro lado, la estudiante A2B usa la misma técnica en todos los apartados de este ejercicio. El único recurso al que accede es el traductor de Google, donde coloca la expresión buscada en portugués o inglés para así encontrar la equivalente al español. Tan solo en una ocasión se sirve de sus propios conocimientos de la lengua y escribe directamente la colocación omitida.

La participante A3T utiliza el buscador de Google para realizar la mayor parte del ejercicio, sobre todo para intentar encontrar recursos que le ayuden a completarlo. Vemos como comienza escribiendo “diccionario online”, lo que nos demuestra que no conoce uno concreto y necesita que este buscador le recomiende alguno. El primero que ve es Infopédia, que usará para completar las tres primeras colocaciones. En un momento dado busca en la barra “verbo sacar en pasado”, lo que le lleva a una conjugador de verbos. Lo que más llama la atención es cuando se encuentra con el problema de la colocación “tocar el timbre”, y vemos que busca en la barra de Google “traduzir expressões português espanhol”. Este gesto demuestra la falta de herramientas de búsqueda que tienen las alumnas en este nivel de lengua. A continuación usará el diccionario Reverso para completar el resto del ejercicio.

La alumna A4Y muestra mayor incertidumbre a la hora de seleccionar el recurso adecuado. Al igual que sus compañeras, comienza siempre buscando en la barra inicial de Google, donde introduce la expresión en su lengua materna o bien en inglés, por ser el segundo idioma que más

domina. No sigue un patrón de conducta regular, accediendo siempre al mismo recurso online, sino que usa varios, volviendo para atrás si no le parece adecuado para encontrar el término que se pide. Además, en lo que se refiere a verbos, observamos que quiere asegurarse de que está bien conjugado, consiguiendo recursos que le permiten ver todas las formas y tiempos de cada uno. Es una discente que no se conforma con el primer resultado que encuentra. Las páginas que más visita son el traductor de Google, Linguee, conjugadores de verbos y el diccionario bilingüe Reverso Context.

Por último, la estudiante A5M utiliza la barra de Google para encontrar el traductor propio de esta interfaz, el cual usará durante casi toda la actividad. Podemos observar que no solo usa el traductor para encontrar la colocación correcta, sino también para traducir el contexto de la frase en la que se encuadra, demostrando que necesita total seguridad frente a lo que está realizando. A mitad del ejercicio recurre al diccionario Linguee, el cual encuentra a través del navegador, y lo usa para concretar las respuestas con las que tiene alguna duda.

En resumen, podemos concluir este apartado diciendo que el dominio de herramientas de búsqueda online en estas alumnas es bastante reducido, limitándose al navegador inicial y usando aquellas páginas que Google les recomienda. Además vemos una gran inseguridad a la hora de trabajar con los recursos, sin saber cómo utilizarlos ni con qué fin; observamos también que la mayor parte de las estudiantes se conforma con aquella herramienta que les dio algún tipo de resultado positivo, trabajando con ella hasta que se les plantea otro problema en la búsqueda que les obliga a cambiar de recurso¹⁷.

¹⁷Incluimos capturas del proceso de monitorización en el Anexo VII del presente trabajo.

Fig. 7 Captura 1 de la monitorización de la actividad 2 de la primera fase del estudio empírico.

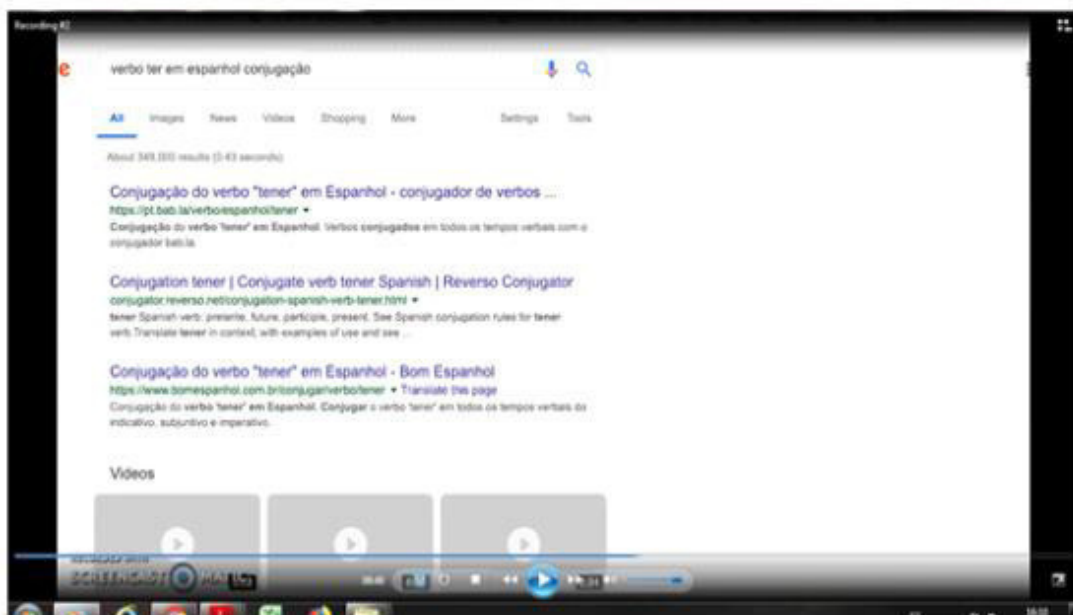
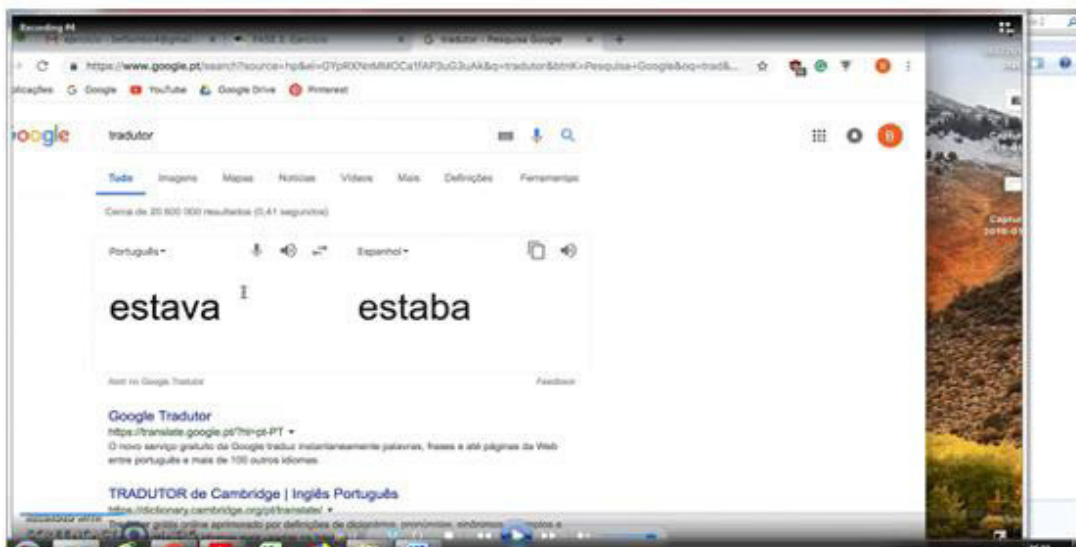


Fig. 8 Captura 2 de la monitorización de la actividad 2 de la primera fase del estudio empírico.



3.2. Análisis de la fase 2: práctica de estrategias

Una vez finalizada la recogida de resultados de la primera fase, entramos en la parte de entrenamiento estratégico, donde les proporcionamos a las alumnas más información de los recursos que pueden usar para encontrar este tipo de locuciones y colocaciones del español. Hemos puesto en práctica estas unidades fraseológicas a través de una serie de ejercicios realizados a lo largo de 4 sesiones diferentes. El objetivo del entrenamiento estratégico era mejorar la capacidad de búsqueda de este tipo de unidades en las alumnas, facilitando las herramientas

con las que pueden trabajar cuando no entienden su significado o no encuentran la expresión correcta para un contexto determinado.

Como hemos podido ver en el cronograma de las fases del estudio empírico (tabla 1), hemos comenzado esta segunda fase por una clase teórica (el día 11 de febrero de 2019), donde hemos mostrado un PowerPoint (ver ANEXO V) sobre las diferentes herramientas online que ayudan a esclarecer dudas de índole léxica. Este PowerPoint se dividió en tres apartados: el primero presentaba los objetivos de esta nueva fase, con el fin de hacer entender a las alumnas lo que pretendíamos con el entrenamiento; el segundo daba a conocer las dos tablas de resultados de los primeros ejercicios que recogimos en la fase anterior, y el tercer apartado presentaba cada uno de los recursos electrónicos con los que íbamos a trabajar. Estos recursos los hemos clasificado en los siguientes tipos: diccionarios online, tanto monolingües, bilingües o dedicados propiamente a las colocaciones (DRAE, WordReference, Linguee, DiCE, HARenAS); motores de búsqueda (2lingual e WebCorp) y traductores en línea (DeepL). Para hacer una presentación detallada, hemos explicado en qué consiste cada herramienta, cómo usarla y hemos añadido una imagen extraída del sitio web que representa el resultado de la búsqueda.

Una vez finalizada la clase de presentación, tuvieron lugar tres sesiones prácticas centradas en el uso de las herramientas anteriores. La primera actividad consistía en volver a completar el primer ejercicio de la primera fase, pero esta vez pudiendo ayudarse de los nuevos recursos. Los resultados se recogen en la tabla expuesta a continuación.

Tabla 4 - Resultados del ejercicio 1 del entrenamiento estratégico, con la ayuda de los nuevos recursos

	Sonó /tocó	Me baño /tomo un	Tomo	Coger	Sacar dinero	Ir en taxi /coger un	Carnet de conducir	Quedado	Sacar fotos
A1L	Sonó	Me baño	Tomo	Coger	Sacar dinero	Cogí un taxi	Carnet de conducción	Quedado	Sacar fotos
A2B	Suenó	Me baño	Tomo el desayuno	Coger	Sacar dinero	Tomé un taxi	Carnet de conducir	Salido	Sacar fotografías
A3T	Sonó	Me baño	Tomo	Coger	Sacar dinero	Lo cojo	Carnet de conducción	Quedado	Sacar una foto
A4Y	Suenó	Me baño	Tomo el desayuno	Coger el autobús	Sacar dinero	Cogí el taxi	Permiso de conducción	Salido	Sacar una foto
A5M	Sonó	Me baño	Tomo	Tomar	Sacar dinero	Coger	Carnet	Salido	Sacar fotos

Como podemos observar en la tabla anterior, en esta ocasión las alumnas no dieron ninguna respuesta que podamos calificar como completamente incorrecta. Las que hemos señalado en azul como poco adecuadas han sido por una mala conjugación del verbo o fallos en la ortografía (suenó*, conducción*), por repetición de información ya dada en el contexto de la frase (tomo el desayuno el desayuno*) o bien porque el verbo está correcto, pero no era el que pedíamos para esta actividad (salido con amigos*). El único caso que debemos comentar y que se puede contrastar con el mismo ejercicio hecho en la primera fase, es el uso de “tomar un taxi” y “tomar el autobús” que hemos aceptado por ser colocaciones usadas en algunos dialectos del español, sobre todo en países de Latinoamérica. Por lo tanto, concluimos que en el ejercicio anterior las estudiantes no siempre encontraban en el término meta lo cual las llevaba a utilizar diferentes estrategias de interlengua como la aproximación, sustitución, falsa selección, construcción creativa, paráfrasis, etc. más propias de un nivel de lengua intermedio inicial. Sin embargo, con

un uso adecuado de los recursos lingüísticos y tecnológicos, las estudiantes han conseguido llegar casi en su totalidad al término meta, lo que las situaría en un nivel de dominio más elevado.

La segunda sesión, del día 20 de febrero, la aprovechamos para realizar una actividad de colocaciones y expresiones idiomáticas, cuyas bases eran los verbos “quedar”, “poner” y “echar”. El objetivo era encontrar un verbo que sustituyese a dicha unidad fraseológica sin perder el significado de la misma (ver apartado 4.3.2.2.). He aquí los resultados de dicho ejercicio:

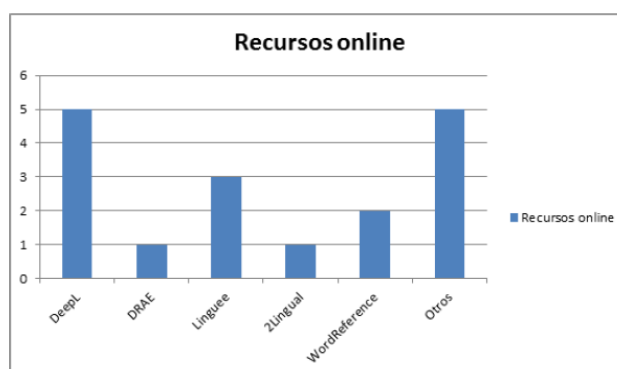
Tabla 5 - Resultados del ejercicio 2 del entrenamiento estratégico

	Echar de menos: <i>extrañar</i>	Echar pestes: <i>maldecir/criticar</i>	Echar un vistazo: <i>ver/ mirar/ ojear</i>	Echar una mano: <i>ayudar</i>	Quedar conforme: <i>conformarse</i>	Poner verde: <i>insultar/criticar</i>	Ponerse colorado: <i>sonrojarse ruborizarse</i>	Ponerse enfermo: <i>enfermar</i>	Ponerse de mal humor: <i>enfadarse/enojarse</i>	Poner a parir: <i>insultar/criticar</i>
A1L	extrañar	criticar	mirar	ayudar	Satisfecho	criticar	Sonrojar	enfermar	enojar	Criticar
A2B	extrañar	maldecir	mirar	saludar	conformarse	regañar	Sonrojarse	enfermar	enfadar/enojar	Parir
A3T	extrañar	maldecir	mirar (al redor)	ayudar	Ajustarse	hablar (de alguien)	Ruborizar	enfermar	estar enfadado	Parir
A4Y	extrañar	maldecir	mirar	ayudar	Conformar	criticar/juzgar	Sonrojarse	enfermar	agotarse	criticar/juzgar
A5M	extrañar	maldecir	ojear	ayudar	Cumplir	reprochar	Sonrojarse	enfermar	refuntuñar	Maltratar

Como podemos comprobar, los resultados de este ejercicio han sido en gran medida satisfactorios. Se puede ver que la cantidad de errores es mucho menor que la de aciertos. Estos fallos los hemos dividido entre los totalmente incorrectos (en rojo), que serían aquellos que no se ajustan al verbo que pedíamos, y los parcialmente incorrectos (en azul), que aluden a los verbos mal conjugados o poco apropiados para la colocación indicada.

Esta actividad no ha sido monitorizada, pero hemos pedido a las alumnas que señalaran las herramientas que iban utilizando para encontrar cada una de las respuestas. El resultado ha sido el siguiente:

Gráfica 5. Recursos online usados en el ejercicio de unidades fraseológicas durante el entrenamiento estratégico.



Como podemos observar en la gráfica anterior, no solo se sirvieron de las herramientas online que vieron en la primera sesión teórica, sino que también recurrieron a nuevos recursos que encontraron por Internet y que les ayudaron a solucionar sus dudas. Entre las páginas más usadas de aquellas que les indicamos, vemos que resalta DeepL, seguramente por sustitución al traductor de Google con el que están más familiarizadas, frente a páginas de diccionarios y motores de búsqueda. También destaca el uso de Linguee, que ya vimos en la primera fase y que era conocido entre algunas de las estudiantes. No obstante, todas las alumnas recurrieron en algún momento a otros sitios web que no estaban en la lista que les ofrecimos, que serían Tubabel, Reverso (consultado por dos alumnas diferentes), Interglot y Etimologías Wordpress.

Además, al controlar la actividad, hemos visto que las discentes no se han ayudado siempre de estos medios; en algunas colocaciones, como “echar de menos”, han introducido la palabra sin buscarla, recurriendo tan solo a sus conocimientos previos.

El ejercicio puesto en práctica en la tercera sesión consistía en adivinar el significado de una palabra inexistente en la lengua española tan solo con la ayuda del contexto. Los resultados fueron positivos por parte de todas las alumnas, y aunque no se esperaba una respuesta concreta, ya que le podían dar a la palabra cualquier significado, lo único que tuvimos en cuenta es que dicho término encajase correctamente dentro del contexto dado. Se pueden ver las respuestas en el siguiente cuadro:

Tabla 6 - Resultados del ejercicio 3 del entrenamiento estratégico

	Hice tanto ejercicio que estoy astapulada	Me duele la barriguda de reír tanto	Si no te encuentras bien, ve a la cama y lampenda un poco
A1L	Cansada	Barriga	Enciende la luz
A2B	Cansada	Barriga	Descansa
A3T	Cansada	Barriga	Descansa
A4Y	Cansada	Barriga/estómago	Descansa/acuestate
A5M	Cansada	Barriga	Descansa

Con esta actividad pretendíamos poner en práctica las estrategias cognitivas tal y como las define R. Oxford (1989), de manera que las aprendientes se vuelvan conscientes de su propio proceso mental y ganen confianza frente a la problemática que suponen las palabras que pueden desconocer en una L2. De esta forma, entendieron que no siempre es necesario saber el significado de cada término, sino que en ocasiones basta con entender el contexto para buscar un punto de apoyo en la comprensión del mensaje completo.

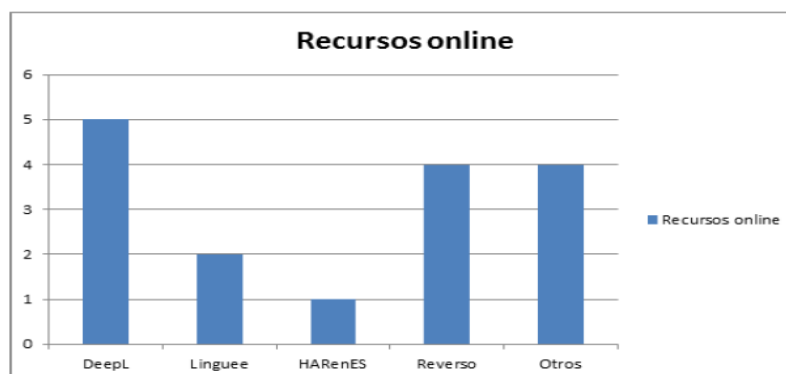
En la siguiente sesión del día 11 de marzo, aprovechamos para explicar las colocaciones y las expresiones idiomáticas para, en la siguiente clase, practicar la búsqueda de su significado a través de un texto que contenía este tipo de unidades fraseológicas. Para ello, resaltamos todas ellas en negrita y debían clasificarlas en un cuadro según fueran de un tipo o de otro, y además dar una definición para cada una¹⁸. Cuatro de las cinco alumnas (A1L, A2B, A4Y y A5M) clasificaron las unidades correctamente, pero la quinta (A3T) dividió las 16 unidades en 8 colocaciones y 8 expresiones idiomáticas, a pesar de que se había explicado en el enunciado del ejercicio la división en 10 colocaciones y 6 expresiones.

Para resolver este ejercicio las alumnas han afirmado que no han necesitado consultar los recursos en línea para saber el significado de las colocaciones, ya que muchas existen en su idioma, como pueden ser “felizmente casado” o “amar incondicionalmente”, o simplemente refirieron que eran lo suficientemente transparentes para intuir la definición completa de la unidad fraseológica. Sin embargo, sí han indicado que se han servido de las herramientas online para resolver casi todas las expresiones idiomáticas. La única que han entendido sin ayuda ha sido “le falta un tornillo”, por la semejanza con la expresión portuguesa “tem um parafuso solto”. Las

¹⁸ En esta ocasión cada alumna hizo una clasificación diferente, completando las casillas de distintas formas según la percepción individual de cada una. Esto no nos permitió reflejar todos los resultados en una misma tabla y por ello, hemos preferido guardar las tablas originales de cada estudiante en el apartado de anexos.

páginas consultadas para este ejercicio han sido las que aparecen en el siguiente gráfico, junto con el porcentaje de uso de cada uno de ellos:

Gráfica 6. Recursos online usados en el ejercicio de significado de unidades fraseológicas.



Como podemos observar en la gráfica, la herramienta más usada continúa siendo el traductor, seguido por el diccionario Reverso y Linguee. Tan solo una alumna ha recurrido a un diccionario propio de colocaciones (HARenES) y cuatro de las cinco estudiantes han consultado otros sitios web, como blogs o páginas de expresiones, a las que han accedido directamente desde la barra de Google.

La conclusión que podemos sacar de esta parte práctica es que el uso de herramientas de búsqueda especializadas en unidades fraseológicas ha aumentado, pero en gran medida siguen usando aquellos recursos con los que se sienten familiarizadas, como los traductores o la búsqueda directa a través del buscador inicial de Internet.

3.3. Análisis de la fase 3 (postest): estrategias finales

En las siguientes líneas pasaremos a comentar la última fase del estudio, esto es, de los resultados de las estrategias finales. Hemos dedicado una sesión a realizar un ejercicio similar al de la primera parte con el fin de analizar el impacto del entrenamiento estratégico practicado en las sesiones anteriores por las estudiantes. En este ejercicio debían encontrar la colocación o expresión que encajaba en cada espacio y que se relacionaba con la imagen que acompañaba a cada oración. Nuestro objetivo era no solo ver si había una mejora en las respuestas correctas respecto al inicio del experimento, sino también observar qué recursos habían usado para apoyar sus búsquedas. Es por ello que esta fase ha sido monitorizada para controlar los movimientos de las participantes en el momento de su realización. A continuación presentamos una tabla con los resultados obtenidos por cada alumna para las unidades fraseológicas que se pedían. Al igual que

en la primera fase de la parte práctica, usamos tres colores para identificar cada resultado: verde para las respuestas correctas, rojo para las totalmente incorrectas y azul para las aceptables pero que presentan algún fallo tanto ortográfico o de significado.

Tabla 7 - Resultados del ejercicio de la tercera fase (postest)

	Prestado	Acuerdo	Guiñar el ojo	Pone triste / entristece	Tomando	Quedar	Tome/ dormi una siesta	Pedir cita	Cola/ fila
A1L	Prestado	Acuerdo	Guiñar el ojo	Entristece mucho	Tomando	Sorpresa	Me eche una siesta	Hacer una cita	Cola
A2B	Tomado	Acuerdo	Pestañear	Enfade	Tomando	Quedar	Dormi	Hacer	Cola
A3T	Prestado	Negocio	Pestañear	Entristece	Disfrutando	Pensar que estaba	Me acoste	Concertar una cita con el médico	Fila
A4Y	Prestado atención	Acuerdo	Guiñar el ojo	Pone triste	Bronceando me bajo	Sorprenderse	Dormi una siesta	Ver al doctor	Cola
A5M	Prestado	Acuerdo	Parpadear	Entristece	Bronceando se bajo	Tener	Dormi una ciesta	Las diez	Cola

1. (Había) prestado (mucho atención): En esta primera respuesta cuatro de las cinco alumnas han encontrado el verbo correcto, sin embargo, no hemos podido dar por válida la respuesta “prestado atención” pues el sustantivo “atención” ya estaba recogido en el contexto de la frase, por lo que repite la información. En el caso de “tomado” sería totalmente incorrecto al no existir una colocación que permita ese verbo junto a la palabra “atención”. Estaríamos frente a un posible caso de construcción creativa, formación no atestiguada o falsa selección.

2. (Nos pusimos de) acuerdo: Como vemos, en este caso la mayor parte de las alumnas han encontrado el término esperado, pero una de ellas ha añadido un elemento no pertinente al escribir el sustantivo “negocio”, probablemente por una mala búsqueda

que la ha remitido al contexto donde se suelen acordar ideas, que es el mundo de los negocios.

- 3. Guiñar el ojo:** Tan solo dos de las cinco alumnas han encontrado la colocación correcta, mientras que las otras tres han escrito verbos como “pestañear” o “parpadear”, posiblemente por una mala interpretación de la imagen. No las podemos dar por válidas, ya que la imagen mostraba el gesto de cerrar un solo ojo, que tiene un significado propio dentro de la comunicación no hablada; “pestañear” y “parpadear” son verbos cuyo significado implica cerrar los dos ojos al mismo tiempo. De todas formas, son estrategias de consecución, no de abandono.
- 4. (Me) pone triste/entristece:** cuatro de las cinco participantes han encontrado los verbos que se pedían, mientras que la quinta ha efectuado una falsa selección al registrar el verbo “enfadar”, por otra posible mala interpretación de la fotografía.
- 5. Tomando (el sol):** este caso es curioso, ya que las respuestas han sido bastante variadas. Dos alumnas encontraron el verbo de manera correcta, pero otras dos utilizaron la acción de “broncearse”, que también es válida para definir lo que reflejaba la imagen. Sin embargo, como este verbo no encaja con el complemento directo “el sol”, han solucionado el problema incluyendo la preposición “bajo”. Tan solo una participante ha escrito un verbo que no describe de manera correcta lo que se intuye en la fotografía, que sería la acción de “disfrutar”.
- 6. (Se debió de) quedar (alucinado):** en este caso tan solo una de las alumnas encontró la palabra exacta. Dos de las otras cuatro escribieron la palabra “sorpresa” o el verbo “sorprenderse”, traduciendo lo que reflejaba la fotografía, pero sin intentar interpretar el contexto, ya que a continuación estaba escrita la palabra “alucinado” que es un sinónimo de “sorprendido”. Otra alumna escribió “pensar que estaba”, una vez más por una mala interpretación del contexto de la frase, ya que el sujeto era el profesor y no el protagonista de la historia. Y, por último, otra estudiante dejó reflejado el verbo “tener”, al igual que algunas compañeras por una mala comprensión de la frase en general.
- 7. Echar/dormir una siesta:** aquí tenemos a tres alumnas que han encontrado la colocación correcta, tan solo una de ellas escribe mal la palabra “siesta”, pero entiende el contexto. Las otras dos participantes han reflejado verbos que no podemos dar por válidos: “dormir” sin el colocativo “siesta” no es correcto, pues la frase continúa con la

preposición “de”, y lo mismo ocurre con el verbo “acostarse”. Ambos serían aceptables de no ser por la terminación de dicha oración.

8. Pedir cita: en este caso ninguna de las alumnas acertó con la colocación esperada; sin embargo, hemos dado por válida a la estudiante que escribe “concertar una cita con el médico”, pues es la que más se ajusta a este contexto. Dos de las otras cuatro estudiantes usan el verbo “hacer”, incorrecto en este contexto, seguramente por hipergeneralización del significado “hacer una acción el día indicado en la fotografía”, y las otras dos alumnas usan la estrategia de construcción creativa, usando su imaginación con lo que el contexto y la foto les sugiere. Una de ellas interpreta la imagen como una hora del día y no como un día del mes, “a las diez”, y la otra entiende que el contexto de la frase indica ir al hospital, por lo que escribe “ver al médico”, como la acción que se suele realizar en ese espacio.

9. (Hacer) cola/fila: por último, vemos como todas las alumnas han acertado con el término pedido. Dado que en portugués la palabra “cola” no existe, vemos que han usado bien los recursos que tenían a mano. Tan solo una estudiante ha usado “fila”, pero no sabemos si ha sido por el conocimiento de esta palabra en español, o por transferencia desde su propia lengua.

Si comparamos estos resultados con los del segundo ejercicio monitorizado de la fase del pretest, podemos ver una ligera mejoría. Pero lo que realmente nos interesa de ambas partes es el uso que las alumnas dieron a las herramientas vistas y trabajadas en clase. Recordemos que al inicio la mayor parte de las participantes usaban el buscador de Google como recurso principal, visitando después páginas más especializadas en este tipo de unidades como, por ejemplo, Linguee.

En las siguientes líneas expondremos el uso individual de recursos en línea que pudimos extraer de los archivos de vídeo que grabó el programa de monitorización:

Comenzamos por la alumna A1L, que, si recordamos, usaba la barra de Google para buscar sus respuestas en la primera fase, y a continuación accedía a diccionarios como Linguee o Reverso, esta vez su mayor apoyo ha sido directamente este último sitio web, que ha usado para buscar una gran parte de las expresiones y colocaciones. No obstante, también ha utilizado el diccionario de colocaciones DiCE y la página web Linguee para dos de sus búsquedas. Podemos

observar que se trata de una alumna que suele mantenerse en la herramienta que le da resultados y que le puede parecer fácil de manejar.

La alumna A2B ha comenzado usando la barra de Google para localizar la primera expresión traduciéndola desde el portugués, pero enseguida ha usado recursos como Linguee y DeepL, de forma que le ayudaron a traducir la expresión de forma más directa desde su lengua materna. Además, ha usado dos herramientas que no habíamos trabajado en clase, y a las que ha accedido por medio del buscador inicial: una ha sido el Diccionario Sensagent, y la segunda la página web Sinónimos.com. Si recordamos la búsqueda de esta alumna en la primera parte del estudio, podemos ver que tan solo utilizaba la barra o el traductor de Google para intentar encontrar sus respuestas, por lo que podemos observar una ligera mejoría en la adquisición de nuevos recursos de búsqueda.

En el caso de la participante A3T apreciamos que tiene abiertas las páginas DeepL, Reverso y DiCE ya antes de comenzar el ejercicio práctico. Si recordamos, esta alumna usaba siempre la barra de Google para encontrar los recursos, por lo que vemos un avance en su conocimiento, dado que entendió cuáles son las herramientas que le pueden permitir realizar la actividad. No obstante, a lo largo del proceso vemos que de estos tres recursos tan solo utiliza los dos primeros, prescindiendo del diccionario de colocaciones DiCE. El uso que hace de las otras dos herramientas es para asegurarse de que lo que está escribiendo está bien dicho en español, mostrando bastante inseguridad en sus respuestas. Además, nos llama la atención que recurre a otro sitio web de sinónimos llamado Thesaurus (que ya conoce de antemano, pues accede directamente desde la barra de Google). En él escribe la palabra “sad” en inglés, para encontrar un sinónimo de este adjetivo en español y así completar la colocación “ponerse triste”, dado que no se siente convencida de los resultados obtenidos a través del diccionario Linguee.

La alumna A4Y sigue mostrando gran incertidumbre a la hora de escribir sus respuestas, viéndose siempre en la necesidad de usar más de un recurso para cerciorarse de que está dando con lo que se pide. Pero lo que llama la atención es que, ya antes de comenzar el ejercicio, deja abierto el diccionario Reverso para comenzar por ahí sus búsquedas. No obstante, el recurso más usado por esta estudiante es el traductor DeepL, que usa para traducir la expresión y el contexto de la frase. Además, usa el traductor inglés Interglot, como mostramos en la fig. 10 puesta más abajo, con el que parece estar bastante familiarizada. Pero si hay algo que nos ha llamado especialmente la atención ha sido la búsqueda de la expresión “guiñar un ojo”, la cual ha buscado a través de las imágenes de Google, poniendo en la barra de búsqueda la traducción de esta

unidad en portugués. Podemos decir que se trata de una alumna que usa la estrategia de transferencia lingüística desde su lengua materna, para encontrar la traducción en la LE.

Por último, la participante A5M ha usado el traductor DeepL durante la mayor parte del proceso (recordemos que esta alumna se ceñía a las búsquedas con el traductor de Google al inicio del estudio), tanto para la búsqueda de colocaciones desde su idioma nativo al español, como para la traducción del contexto de la oración en el que debía incluir dicha unidad fraseológica. Hemos observado que ha recurrido a los diccionarios bilingües Linguee y Reverso para reforzar la búsqueda de tres expresiones, y ha prescindido de recursos en la colocación “pedir una cita” donde ha escrito directamente lo que le sugería la imagen. También queremos resaltar el hecho de que esta alumna ha usado su segunda lengua, esto es, el inglés, para encontrar la traducción en el diccionario Linguee de la expresión “guiñar un ojo”.

En definitiva, podemos afirmar que las estudiantes muestran una mejoría entre el ejercicio previo al entrenamiento estratégico y el realizado posteriormente. Al inicio todas ellas usaban la barra de búsqueda de Google para encontrar los términos pedidos en los ejercicios, o bien recurrían al traductor de esta misma plataforma. Algunas ya sabían usar páginas como Linguee o Reverso, como exponemos a continuación (ver. Fig. 9 y 11). Ya al final muestran un uso más diverso de herramientas en línea, sabiendo, en algunos casos, cuál usar para cada unidad fraseológica. Esto demuestra que el entrenamiento estratégico tuvo cierto impacto positivo en las alumnas, mejorando también los resultados presentados.

Fig.9. Captura 1 de la monitorización del ejercicio 1 de la 3ª fase.

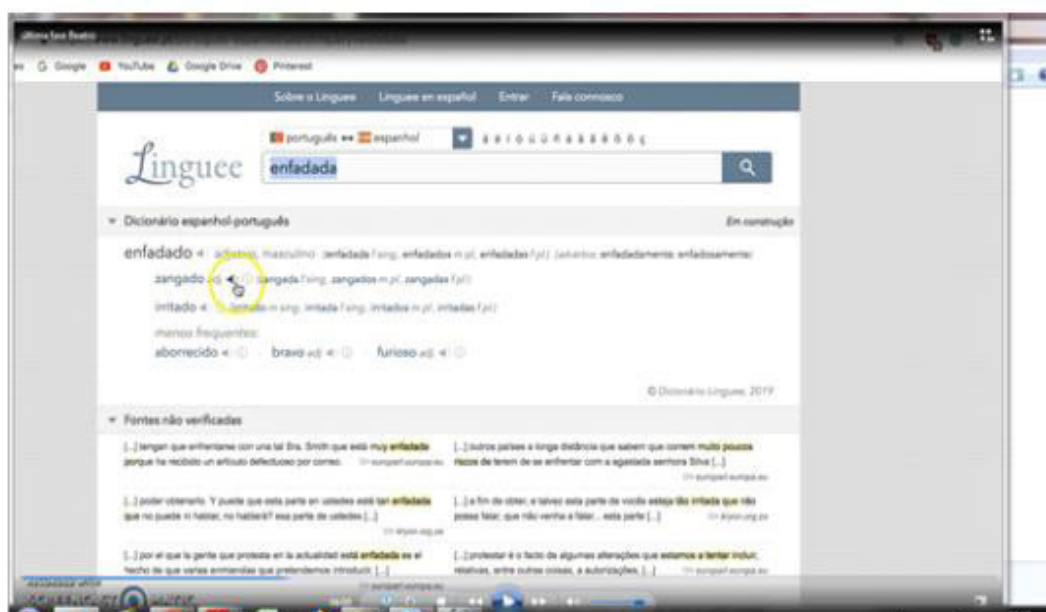
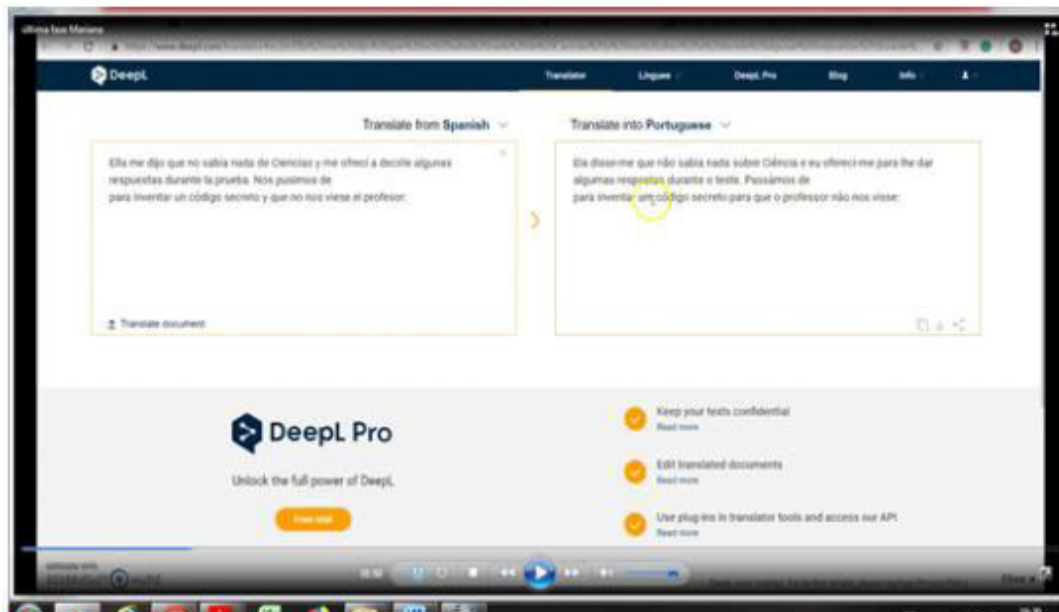


Fig.10. Captura 2 de la monitorización del ejercicio 1 de la 3ª fase.



Fig.11. Captura 2 de la monitorización del ejercicio 1 de la 3ª fase.



5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados anteriores y las condiciones de desarrollo del presente trabajo, expondremos en este apartado las conclusiones a las que hemos podido llegar a través de nuestro estudio.

Recordemos, en primer lugar, que la temática que abordamos dentro de la adquisición del español como lengua extranjera consistía en la problemática que presentaban la adquisición de las unidades fraseológicas en estudiantes lusófonos, así como el desarrollo de estrategias para solventar las dificultades que este tipo de construcciones pueden llegar a presentar en discentes de español como LE/L2. Con respecto a los objetivos fijados en este estudio, nuestra meta principal era la identificar los procesos cognitivos y los tipos de estrategias que se manifestaban en la interlengua de las estudiantes a la hora de resolver una serie de problemas lingüísticos relacionados con el tema acabado de mencionar. Para llevar a cabo el estudio, primero hemos realizado una serie de consultas bibliográficas que nos han permitido elaborar la fundamentación teórica del Trabajo Fin de Máster (TFM), procedente de la Lingüística Cognitiva, el análisis de la adquisición de segundas lenguas y, por supuesto, las dificultades que presentan las unidades fraseológicas en lenguas próximas, como son el español y el portugués. A partir de la percepción que puede tener el estudiante de idiomas sobre el error, hemos definido los tipos de errores existentes en la adquisición de L2 y analizado el nivel de competencia estratégica del estudiante mediante un entrenamiento estratégico que le ha mostrado de forma explícita recursos y otras estrategias que le permitirían de forma autónoma o semi autónoma resolver problemas de carácter similar a los encontrados en el pretest. Para conseguirlo, hemos evaluado las estrategias iniciales que usaban las participantes en el estudio como métodos de adquisición del léxico en LE; esto nos permitió conocer el perfil del grupo meta y crear actividades centradas en sus necesidades.

Para llevar a cabo nuestros objetivos, hemos diseñado un plan de trabajo para poner en práctica con cinco alumnas de ELE que cursaban, en el momento del proyecto, el décimo primer año de la enseñanza reglada en un colegio de Braga. Estas alumnas llevaban aprendiendo español durante 5 años, antes del periodo actual, y su nivel de lengua se corresponde a un B1.2 según el MCERL (2001).

Atendiendo a todos estos elementos, hemos implementado un estudio empírico organizado en tres partes o fases diferenciadas para trabajar con nuestro grupo meta, precedidas de un pretest y un postest en los que hemos analizado las condiciones socio-biográficas de las alumnas a través

de un cuestionario diseñado para recoger datos sobre las lenguas que manejaban y la forma en que las adquirieron. Junto a este cuestionario completaron también una encuesta de las estrategias que utilizan a la hora de aprender una segunda lengua, basada en el cuestionario SILL (Oxford, 1989). Los resultados de ambos nos ayudaron a medir el nivel de competencia estratégica inicial de las alumnas antes de la puesta en práctica del entrenamiento de adquisición, y nos permitieron compararla con la alcanzada al final del estudio. En el cuestionario SILL realizado en la fase pretest pudimos concluir que el grupo meta tenía, en una escala del 1 al 5, un resultado equivalente a 3,2 puntos, lo que se corresponde a un nivel *Medio* dentro de la escala definida por Oxford (1989). Una vez finalizado el entrenamiento estratégico, y tras volver a realizar el cuestionario SILL en la fase posttest, pudimos comprobar que la puntuación había subido a 3,5 puntos (0,3 puntos más), lo que ya entra dentro del límite inferior del nivel *Alto* o *Elevado* de la escala (de 3,5 a 5 puntos). Esto nos sugiere que nuestro estudio modificó la forma en que las alumnas percibían las estrategias usadas en la adquisición de una LE, y por lo tanto las hace más conscientes de los recursos que ponen en práctica en el momento del aprendizaje.

Ya entrando en la primera fase del estudio empírico, donde realizamos dos ejercicios de colocaciones contextualizadas y relacionadas con imágenes que sugerían su significado, pretendimos establecer una comparativa entre la primera actividad, donde no podían usar más que sus conocimientos de español, y una segunda, donde podían usar cualquier recurso online que les ayudase a localizar la unidad léxica correcta. Los resultados se vieron mejorados con el uso de herramientas online, ya que las respuestas fueron más apropiadas en la segunda actividad que en la primera. No obstante, una vez analizados los recursos a los que accedieron por medio de nuestro programa de monitorización, comprobamos que la búsqueda en Internet era bastante limitada, ciñéndose al buscador principal de Google, así como al traductor de esta misma interfaz, y tan solo un par de alumnas tenía conocimiento previo del uso de páginas más especializadas como Linguee o el diccionario Reverso. Estos resultados no nos causaron grandes sorpresas, puesto que no es común la enseñanza del uso de herramientas específicas dentro del aula de segundas lenguas.

La segunda fase consistió en varias sesiones dedicadas al entrenamiento estratégico y la adquisición de nuevos recursos en línea de búsqueda de unidades fraseológicas. Durante este proceso hemos seguido de cerca la práctica de las alumnas, y hemos visto cómo poco a poco iban familiarizándose con los recursos en línea que les habíamos presentado (Deeple, DiCE, DRAE, etc.). Lo que nos llamó la atención fue el reconocimiento de otras herramientas de búsqueda y

traducción que ellas ya conocían y que completaron las que nosotros habíamos sugerido. Además, descubrimos que, dado que se trataba de estudiantes portuguesas, cuya segunda lengua era el inglés en un nivel C de la lengua, muchas veces la estrategia que utilizaban era a partir de esta L2 y no de su lengua materna, lo que nos muestra que la adquisición de una LE no siempre busca su base en la LM del aprendiente, sino en todas aquellas que el individuo maneja con anterioridad.

Una vez llegados a la tercera fase, pusimos de nuevo en práctica un ejercicio similar a aquellos de la primera parte, para así poder comparar de forma más efectiva el impacto del uso de estrategias y recursos en las alumnas durante el entrenamiento de la segunda fase. Una vez extraídos los resultados a través de los cuestionarios aplicados en la fase de postest, pudimos ver una ligera mejoría respecto a la primera parte, obteniendo más resultados correctos o aproximados a aquellos que se pretendían que al inicio del estudio. No obstante, lo que queríamos saber, llegados a este punto, era si el uso de recursos en línea había cambiado a lo largo de este proceso. Este hecho lo pudimos analizar otra vez gracias a los softwares de monitorización que usamos para controlar la actividad web de las discentes durante el trabajo de esta fase. El resultado obtenido fue llamativo, pues no solo las alumnas usaban más páginas especializadas en la búsqueda de unidades fraseológicas, como diccionarios bilingües, traductores o diccionarios de colocaciones, sino que ya accedían a estos recursos directamente, prescindiendo en la mayor parte de los casos de la barra de búsqueda de Google. Por lo tanto, mostraron un manejo específico y especializado de las herramientas, sabiendo cuáles debían utilizar para encontrar la colocación o expresión esperada y cuáles para descifrar el contexto donde se encuadraba dicha unidad. Además, demostraron más seguridad a la hora de encontrar los recursos que necesitaban en cada momento, combinando los nuevos que descubrieron a lo largo del entrenamiento estratégico con aquellos que conocían de antemano.

Por todo lo mencionado anteriormente, podemos concluir que el impacto de este trabajo, una vez finalizado el proceso de análisis, ha sido, no solo positivo, sino también productivo, tanto para las alumnas como para nosotros como docentes e investigadoras, pues hemos podido extraer conclusiones del manejo de herramientas que facilitan la adquisición de léxico en momentos puntuales donde la proximidad de las lenguas dificulta la interpretación de la LE. Hemos percibido la importancia que tiene el desarrollo de la competencia estratégica y autónoma del estudiante, no solo en lo que respecta a los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje, sino también en lo que respecta al conocimiento de recursos externos o estrategias compensatorias para ser más eficaz durante el proceso de aprendizaje. Hoy en día existen muchas herramientas

e incluso aplicaciones que ayudan en momentos determinados a aquellas personas que desean expresarse en otra lengua, pero debemos enseñar a usarlas de manera efectiva, puesto que aunque se tratan de métodos tecnológicos avanzados en la actualidad, no dejan de ser programas artificiales sin capacidad de raciocinio.

Las dificultades en nuestro estudio han sido muchas, ya que este trabajo se ha realizado en un sistema de enseñanza reglada con un currículum ya establecido que nos ha obligado a ajustar nuestra programación a las clases oficiales. A esto se le ha sumado el hecho de que el grupo meta se componía de tan solo 5 alumnas, todas del sexo femenino, lo cual no nos ha permitido estudiar más variantes relacionadas con el género, el número o los niveles de lengua. Entendemos que estas dificultades de aprendizaje que han dado origen a este trabajo de investigación se pueden extrapolar a cualquier aula de LE, puesto que trabajar en conjunto con un grupo y restar tiempo de otros aspectos de adquisición de la lengua, puede ser complicado si no tenemos las condiciones y las horas suficientes. No obstante, hemos podido comprobar que resultó ser una experiencia positiva y que ha reforzado la capacidad individual del estudiante de lenguas, restando negatividad a la visión del error y aumentando la autosuficiencia ante la adversidad que puede provocar el estudio de un idioma próximo al nuestro.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAMOS, M. (1994). Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I.A. Mel'čuk. *Revista de lexicografía* 1, 9-28.
- AMENÓS PONS, J. (2015). *Enseñar lenguas próximas: el caso del ELE para hablantes de francés*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.difusion.com/ensenar-lenguas-proximas-el-caso-del-ele-para-hablantes-de-frances/> (Consultado el 10.02.2019).
- BARALO, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En S. Pastor Cestero y V. García Salazar (Eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 5-40). Alicante: Universidad de Alicante.
- BARRALLO BUSTO, N. (2011). Análisis y ejemplos prácticos de actividades para trabajar las estrategias de aprendizaje en el aula. En O. Abenójar Sanjuán y L. R. Rodríguez Paniagua. *Actas del II Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel*. Argel: Instituto Cervantes de Argel. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/03_barrallo.pdf (Consultado el 12.02.2019)
- BALLY, C. (1951). *Traité de Stylistique française*, vol. I. Ginebra: Librairie Georg & Cie. (1ª edición de 1909)
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- CASARES SÁNCHEZ, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC. (1ª edición de 1950).
- CASTRO, F., RODERO, I y SARDINERO C. (2016). *Compañeros 1, Libro del alumno, Nueva edición*. Ed. SGEL ELE.

- CASTRO, F., RODERO. I y SARDINERO C. (2014). *Nuevo Español en Marcha 3, Libro del alumno*. Ed. SGEL ELE.
- CEA, A. (2015). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
<http://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- CHAMORRO, M. D., LOZANO, G., MARTÍNEZ, P. y otros. (2011). *Abanico Nueva Edición*. Ed. Difusión. Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- CORDER, S.P. (1967). El significado de los errores de los alumnos. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-171.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología española*. Madrid: Gredos.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1980). Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 5(1), 47-118.
- FELIX, S. W. (1988). UG-Generated Knowledge in Adult Second Language Acquisition. En S. Flynn y W. O'Neil (eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 277-294). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FIRTH, J. R. (1957d). *Papers in linguistics: 1934-1951*. Oxford University Press.

INSTITUTO CERVANTES, Centro Virtual del Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.html (Consultada el 18 de febrero de 2019).

LARSEN-FREEMAN, D. y MICHAEL, H. L. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

JIMÉNEZ CHAVES, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 8(1), 141-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526> (Consultado el 15 de febrero de 2019).

LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LEE, W. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. En ALATIS (ed.): *Contrastive Linguistic and its Pedagogical Implications*. Washington: Washington Georgetown University.

LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

MAESTRE CASTRO, A.B. (2010). Desarrollo del lenguaje verbal. *Innovación y experiencias educativas* 26. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANA_BELEN_MAESTRE_CASTRO_02.pdf (Consultado el 15 de marzo de 2019).

MARTÍNEZ CARAZO, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión* 20, 165-193.

- MOLERO, C. M^a y SALAZAR, D. (2013). Análisis contrastivo, criterios de selección y didáctica de las colocaciones léxicas en el aula de español. *Estudios Hispánicos en el siglo XXI*. Belgrado: Universidad de Belgrado.
- MONTESSORI, M. (1986). *La mente absorbente*. México: Diana.
- MOÑIVAS LÁZARO, A., SAN CARRIÓN, C. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, M^a C. (2002). *Genie: la niña salvaje. El experimento prohibido (Un caso de maltrato familiar y profesional)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- NEMSER, W. (1971). Sistemas aproximados de estudiantes de idiomas extranjeros. *IRAL* 9, 115-123.
- O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Recuperado de <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf> (Consultado el 08.02.2019).
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE. *Carabela: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera* 56, 51-69.
- PORQUIER, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Universidad de París.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Cuadernos de Filología, Anejo XXIV. Valencia: Universidad de Valencia.
- SANZ JUEZ, A. (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-231.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford/New York: Oxford University Press.

WEI, L. (2011). *Communicative Strategies in Second Language Acquisition: A Study of Chinese English Learners' Attitude and Reported Frequency of Communicative Strategies*. Sweden: Kristianstad University.

WRAY, A. (2002). *Formulaic Language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Lang.

7. ANEXOS

Anexo I - Formularios de los cuestionarios: cuestionario socio-biográfico

Anexo II - Formularios de los cuestionarios: SILL

Anexo III – Resultados de los cuestionarios SILL

Anexo IV - Ejercicios de la primera fase del estudio empírico

Anexo V – Ejercicios de la última fase del estudio empírico

Anexo VI - Ejercicios del entrenamiento estratégico

Anexo VII - Resultados de la monitorización de la pantalla a través de los programas
FlashBack Pro y Screencast O Matic

ANEXO I

Formulario del cuestionario socio-biográfico

Cuestionario general que recoge preguntas de tipo socio-biográficas para determinar las características y necesidades del grupo meta participante en nuestro estudio.

Cuestionario general

Este cuestionario recoge los datos personales para caracterizar a las estudiantes, así como el nivel de lengua y la motivación que tienen antes del estudio que pretendemos realizar. Servirá para definir las necesidades del grupo de alumnos de cara a la propuesta didáctica que se formulará más adelante.

Le agradecemos su participación y le aseguramos que los datos se guardarán de forma confidencial, y solo serán usados para este estudio de caso.

1. CARACTERÍSTICAS SOCIO-BIOGRÁFICAS

A. CARACTERÍSTICAS SOCIO-BIOGRÁFICA

- 1.Fecha actual: _____
- 2.Lugar: _____
- 3.Nombre(facultativo)_____
- 4.Edad_____
- 5.Nacionalidad_____
5. Sexo: masculino ___ femenino ___
- 6.Lugar de residencia habitual _____

2. LENGUAS

Indica cuál es tu lengua materna:

- a. Portugués ___
- b. Otras _____

¿Has estudiado o tienes conocimiento de otras lenguas?

- a. Sí___ ¿Cuáles? _____
- b. No___

¿Qué nivel consideras que tienes en las otras lenguas?

- a. Lengua/-s _____ Iniciación (A1- A2) ___
- b. Lengua/-s _____ Intermedio (B1- B2) ___
- c. Lengua/-s _____ Avanzado (C1- C2) ___

3. MOTIVACIÓN

Puntúa las siguientes preguntas con 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho).

¿Qué razones te han motivado a estudiar español?	1	2	3	4
1. Es importante en términos profesionales				
2. Quieres ser profesor/-a				
3. Quieres ser traductor/-a				
4. Será útil en otra profesión relacionada con el español				
5. Quieres estudiar en países de habla hispana				
6. Quieres comunicarte con parientes en español				
7. Quieres comunicarte con hablantes españoles				
8. Quieres aprender otra lengua				
9. Deseas viajar a países de habla hispana				
10. El español se parece al portugués				
11. Es más fácil que otras lenguas				
12. Estudiar una lengua extranjera da una buena formación				
13. Es una lengua importante en el mundo				
14. Ya tienes conocimientos previos				
15. Es una lengua interesante				
16. Te interesa la historia y la literatura española				
17. Te interesa la cultura española				
18. Otros...				

4. HÁBITOS DE ESTUDIO

Selecciona una o más respuestas de las siguientes afirmaciones:

1. Cuando estás en clase, prefieres trabajar:

- a. De forma individual ____
- b. En parejas ____
- c. En gran grupo ____

5. DESTREZAS

Selecciona una o más respuestas de las siguientes afirmaciones:

1. Cuáles son las destrezas en que necesitas mejorar?

- a. Comprensión auditiva ____
- b. Comprensión lectora ____
- c. Expresión escrita ____
- d. Expresión oral ____

6. ACTIVIDADES DENTRO DE CLASE

Puntúa las siguientes propuestas entre 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho).

I. ACTIVIDADES DENTRO DE CLASE

¿Qué tipos de actividades que se realizan en clase te parecen más útiles y motivadoras?	1	2	3	4
1. Presentaciones orales y actividades de expresión oral				
2. Actividades de expresión escrita				
3. Actividades de comprensión auditiva				
4. Actividades de comprensión lectora				
5. Trabajos en parejas				
6. Trabajos en grupos				
7. Trabajos de simulación en vídeo (ej. telediarios, debates, etc.)				
8. Diálogo entre alumnos y profesor				
9. Ejercicios de gramática				
10. Composiciones				
11. Ejercicios de léxico				
12. Actividades de reflexión sobre el aprendizaje				
13. Otras				

ANEXO II

Formulario del cuestionario SILL

Cuestionario para medir el nivel de competencia estratégica de las alumnas, traducido y adaptado del *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1989).

Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1989)

A través de este cuestionario pretendemos saber de qué forma aprenden una lengua extranjera o segunda lengua los alumnos. Para ello, deberán puntuar del 1 al 5 cada una de las afirmaciones expuestas a continuación, que se agrupan en seis partes (de la A a la F), para, finalmente, concluir con un resultado numérico que nos definirá el nivel de lengua de cada estudiante. Con este cuestionario extraeremos información necesaria para nuestro estudio.

Agradecemos su colaboración en el mismo, comprometiéndonos a guardar la confidencialidad de los datos extraídos, así como a facilitar los resultados en caso de requerirlo.

1. Nunca o casi nunca.

2. Generalmente no.

3. A veces.

4. Generalmente sí.

5. Siempre o casi siempre.

1. Nunca o casi nunca significa que esa afirmación raramente se cumple en tu caso; es decir, tú actúas tal como se describe en ese caso en muy escasas circunstancias.

2. Generalmente no significa que esta afirmación no suele cumplirse en tu caso, tú actúas tal como se describe en ese caso en menos de la mitad de las ocasiones.

3. A veces significa que esa afirmación es verdadera en la mitad de las ocasiones; es decir, unas veces te comportas tal como se describe en ese caso y otras veces no. Estas situaciones ocurren con la misma frecuencia.

4. Generalmente sí significa que esa afirmación suele cumplirse en tu caso en más de la mitad de las ocasiones.

5. Siempre o casi siempre significa que esta afirmación es verdadera en casi todas las ocasiones, es decir, casi siempre te comportas de la forma que se describe en la afirmación.

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL FORMULARIO

- Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.
- Usa la hoja que viene a parte para apuntar tus respuestas y para hacer luego el cómputo final.
- Responde según cada afirmación te describe a ti, no en función de cómo tú crees que deberías hacer o cómo hacen otras personas.
- No existen respuestas correctas o incorrectas.

PARTE A

Cuando aprendo una nueva palabra...

- 1.** Establezco una asociación entre la nueva idea y lo que ya conozco.
- 2.** Construyo una frase con la nueva palabra para así poder recordarla mejor.
- 3.** Pongo la nueva palabra en un grupo con otras palabras que de algún modo son similares.
- 4.** Asocio el sonido de la nueva palabra al sonido de una palabra familiar.
- 5.** Utilizo rimas para recordarla.
- 6.** Recuerdo la palabra creando una imagen mental clara de ella o haciendo un dibujo.
- 7.** Visualizo mentalmente cómo se escribe la palabra (cómo se deletrea).
- 8.** Utilizo una combinación de sonidos e imágenes para recordar la nueva palabra.
- 9.** Hago una lista con todas las palabras que conozco relacionadas con la nueva y establezco relaciones entre ellas.
- 10.** Soy capaz de recordar en qué parte de la página está situada la nueva palabra o dónde la vi o escuché por primera vez.
- 11.** Utilizo tarjetas con la palabra nueva en un lado y su definición u otra información por el otro.
- 12.** Represento físicamente la nueva palabra (por ejemplo, al aprender la palabra “andar”, me levanto y camino).

Cuando aprendo una nueva materia...

- 13.** Repaso a menudo.
- 14.** Planifico mi repaso de forma que las sesiones de repaso estén inicialmente más cercanas en el tiempo y se vayan espaciando gradualmente.
- 15.** Vuelvo a refrescar mi memoria sobre temas que aprendí mucho antes.

PARTE B

- 16.** Digo o escribo nuevas expresiones de manera repetida para practicarlas.
- 17.** Imito la forma de hablar de los nativos.
- 18.** Leo una historia o un diálogo varias veces hasta que lo comprendo.
- 19.** Reviso lo que escribo en la nueva lengua para mejorar mi escritura.
- 20.** Practico los sonidos o el alfabeto de la nueva lengua.
- 21.** Utilizo frases hechas o modismos en la nueva lengua.
- 22.** Uso palabras conocidas en distintas combinaciones para crear nuevas frases.
- 23.** Tomo la iniciativa de conversar en la nueva lengua.
- 24.** Veo programas de televisión, películas o escucho la radio en la nueva lengua.
- 25.** Intento pensar en la nueva lengua.
- 26.** Asisto y participo a eventos fuera de clase donde se habla la nueva lengua.
- 27.** Leo en la nueva lengua por placer.
- 28.** Escribo notas personales, mensajes, cartas o informes en la nueva lengua.
- 29.** Primero leo con rapidez el texto para obtener la idea principal; luego lo vuelvo a leer con detenimiento.
- 30.** Busco detalles concretos en lo que leo o escucho.
- 31.** Utilizo materiales de referencia como glosarios o diccionarios como ayuda en el uso de la nueva lengua.
- 32.** Tomo apuntes en clase en la nueva lengua.
- 33.** Hago resúmenes de la nueva materia lingüística.
- 34.** Cuando uso la lengua aplico reglas generales a nuevas situaciones.
- 35.** Descubro el significado de una palabra dividiéndola en las partes que comprendo.
- 36.** Busco parecidos y diferencias entre la nueva lengua y la mía propia.
- 37.** Intento entender lo que he escuchado o leído sin traducir a mi propia lengua palabra por palabra.
- 38.** Tengo cuidado al transferir palabras o conceptos directamente de mi lengua a la nueva lengua.
- 39.** Busco esquemas o modelos en la nueva lengua.
- 40.** Desarrollo mi propia capacidad de comprensión de cómo funciona la lengua, incluso si a veces tengo que hacer revisiones en base a información nueva.

PARTE C

- 41.** Cuando no entiendo todas las palabras que leo o escucho, averiguo el significado general usando pistas que pueda encontrar, por ejemplo, pistas del contexto o la situación.
- 42.** Leo sin consultar en el diccionario todas las palabras que desconozco.
- 43.** En una conversación soy capaz de anticipar lo que la otra persona va a decir basándome en lo que ya se ha dicho hasta el momento.
- 44.** Si estoy hablando y no recuerdo la expresión correcta, hago gestos o cambio momentáneamente a mi propia lengua.
- 45.** Le pido a la otra persona que me diga cuál es la palabra correcta si no la recuerdo durante la conversación.
- 46.** Cuando no recuerdo la expresión adecuada para decir o escribir, encuentro una forma diferente de decirlo; por ejemplo, uso un sinónimo para describir esa idea.
- 47.** Me invento palabras nuevas cuando no conozco las adecuadas.
- 48.** Dirijo la conversación hacia un tema de que conozco el vocabulario.

PARTE D

- 49.** Preparo la lección de lengua para obtener la idea general de que trata, cómo está organizada y cómo se relaciona con lo que ya sé.
- 50.** Cuando alguien habla en la nueva lengua, intento concentrarme en lo que la persona dice y aparto de mi mente temas no relacionados.
- 51.** Decido con antelación prestar especial atención a aspectos de la lengua específicos; por ejemplo, me fijo en la forma en que los nativos pronuncian ciertas palabras.
- 52.** Intento descubrir todo lo que puedo sobre cómo puedo ser un mejor estudiante de lenguas leyendo libros o artículos, o hablando con otras personas sobre cómo aprender.
- 53.** Organizo mi horario para estudiar y practicar la nueva lengua de manera equilibrada, no sólo cuando existe la presión de un examen.
- 54.** Organizo mi entorno físico para facilitar el aprendizaje, por ejemplo, busco un lugar tranquilo y confortable para estudiar.
- 55.** Organizo mi cuaderno de lengua para registrar allí información importante sobre la lengua.
- 56.** Planifico mis objetivos para el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, lo competente que quiero llegar a ser o cómo podría querer usar la lengua a largo plazo.
- 57.** Planifico lo que quiero alcanzar en el aprendizaje de la lengua cada día o cada semana.

- 58.** Me preparo para una futura tarea (tal como dar una charla en la nueva lengua) analizando la naturaleza de la tarea, lo que tengo que saber y mis competencias actuales en la lengua nueva.
- 59.** Identifico claramente el propósito de una tarea, por ejemplo, en un ejercicio de comprensión auditiva puede que necesite escuchar la idea general o hechos concretos.
- 60.** Me responsabilizo de encontrar oportunidades para practicar la nueva lengua.
- 61.** Busco de manera activa a personas con las que puedo practicar la nueva lengua.
- 62.** Intento darme cuenta de los errores que cometo en la nueva lengua y averiguar la razón de los mismos.
- 63.** Aprendo de mis errores usando la nueva lengua.
- 64.** Evalúo el progreso general que he alcanzado en el aprendizaje de la nueva lengua.

PARTE E

- 65.** Intento relajarme siempre que me siento nervioso al usar la nueva lengua.
- 66.** Me animo a mí mismo para continuar trabajando duro y hacerlo lo mejor que pueda en el aprendizaje de la nueva lengua.
- 67.** Me animo activamente a mí mismo a asumir riesgos en el aprendizaje de la lengua, como adivinando significados o intentando hablar, aunque pueda cometer algunos errores.
- 68.** Me recompensó a mí mismo con algo tangible cuando he hecho algo bien durante el aprendizaje de la lengua.
- 69.** Presto atención a señales físicas o de estrés que podrían afectar mi aprendizaje.
- 70.** Guardo un diario privado donde escribo mis sentimientos sobre el aprendizaje de la lengua.
- 71.** Hablo con alguien en quien confío sobre mis actitudes y sentimientos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua.

PARTE F

- 72.** Si no comprendo, le pido al hablante que hable más despacio, que repita o que me aclare lo que acaba de decir.
- 73.** Le pido a otras personas que comprueben si he entendido o dicho algo correctamente.
- 74.** Le pido a otras personas que corrijan mi pronunciación.
- 75.** Trabajo con otros estudiantes para practicar, repasar o compartir información.
- 76.** Tengo un compañero de estudios de lengua de forma regular.

- 77.** Cuando estoy hablando con un hablante nativo, le hago saber cuándo necesito ayuda.
- 78.** Cuando converso con otras personas en la lengua meta, hago preguntas para implicarme lo máximo posible y mostrar mi interés.
- 79.** Intento aprender acerca de la cultura del lugar en donde se habla la nueva lengua.
- 80.** Presto mucha atención a los pensamientos y sentimientos de las otras personas con quien interactúo en la nueva lengua.

HOJA DE RESPUESTAS

PARTE A	PARTE B	PARTE C	PARTE D	PARTE E	PARTE F	TOTAL
1.	16.	41.	49.	65.	72.	PARTE A
2.	17.	42.	50.	66.	73.	PARTE B
3.	18.	43.	51.	67.	74.	PARTE C
4.	19.	44.	52.	68.	75.	PARTE D
5.	20.	45.	53.	69.	76.	PARTE E
6.	21.	46.	54.	70.	77.	PARTE F
7.	22.	47.	55.	71.	78.	
8.	23.	48.	56.		79.	
9.	24.		57.		80.	
10.	25.		58.			
11.	26.		59.			
12.	27.		60.			
13.	28.		61.			
14.	29.		62.			
15.	30.		63.			
	31.		64.			
	32.					
	33.					
	34.					
	35.					
	36.					
	37.					
	38.					
	39.					
	40.					
SUMA	SUMA	SUMA	SUMA	SUMA	SUMA	SUMA
DIV:15	DIV:25	DIV:8	DIV:16	DIV:7	DIV:9	DIV:80

HOJA PARA HACER EL RECuento DE PUNTOS

1. Escribe la respuesta de cada ítem en la casilla adecuada.
2. Suma el total de cada columna y pon el resultado donde pone SUMA.
3. Divide por el número que está debajo de SUMA para calcular la media de cada columna. Redondea la cantidad media. La cantidad media debe estar entre 1.0 y 5.0.
4. Calcula el total. Para realizar esto, suma todas las cantidades de SUMA de cada una de las partes. Esto te dará la cifra total. Divídela entre 80, lo que deberá resultar entre 1.0 y 5.0.
5. Cuando hayas completado la hoja, tu profesor te dará el perfil de los resultados según el cuestionario de Estrategias. Transfiere tu media de la hoja de cómputo para la del perfil para obtener una interpretación sobre los resultados (p. 290).

ANEXO III

Resultados de los cuestionarios SILL 1 y 2

Dentro de este anexo está recogida la tabla de resultados de los cuestionarios SILL correspondientes a las partes del pretest y postest, siguiendo las normas de recuento de dicho cuestionario.

Resultados del SILL1:

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA ESTRATÉGICA - CURSO 2010-11 (BASADO EN EL SILL DE OXFORD, 19)						
	Memorización	Cognitivas	Compensatorias	Metacognitivas	Afectivas	Sociales
N.	Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F
1	20 1,3	11 0,4	23 2,9	16 1,0	18 2,6	22 2,4
2	12 0,8	17 0,7	16 2,0	18 1,1	19 2,7	20 2,2
3	7 0,5	21 0,8	19 2,4	16 1,0	20 2,9	20 2,2
4	10 0,7	19 0,8	21 2,6	14 0,9	7 1,0	17 1,9
5	6 0,4	15 0,6	20 2,5	20 1,3	11 1,6	12 1,3
6	16 1,1	11 0,4	24 3,0	21 1,3	5 0,7	16 1,8
7	14 0,9	12 0,5	14 1,8	22 1,4	5 0,7	15 1,7
8	11 0,7	20 0,8	15 1,9	17 1,1		17 1,9
9	9 0,6	22 0,9		6 0,4		20 2,2
10	17	18		11		
	1,1	0,7	0,0	0,7	0,0	0,0
11	6 0,4	10 0,4		18 1,1		0,0 0,0
12	5 0,3	13 0,5		18 1,1		0,0 0,0
13	22 1,5	13 0,5		18 1,1		0,0 0,0
14	18 1,2	17 0,7		21 1,3		0,0 0,0
15	17 1,1	19 0,8		20 1,3		0,0 0,0
16		16 0,6		12 0,8		0,0 0,0
17		24 1,0		0,0		0,0 0,0
18		24 1,0		0,0		0,0 0,0
19		14 0,6		0,0		0,0 0,0
20		11 0,4		0,0		0,0 0,0
21		22 0,9		0,0		0,0 0,0

22		23				
		0,9	0,0	0,0		0,0
23		21				
		0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
24		17				
		0,7	0,0	0,0	0,0	0,0
25	0	16	0	0	0	0
	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
26	0	0	0	0	0	0
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

	Memorización	Cognitivas	Compensatorias	Metacognitivas	Afectivas	Sociales
MEDIAS	2,5	3,4	3,8	3,4	2,4	3,5
STDEV	0,37	0,18	1,19	0,55	0,97	0,99

90)

MEDIA GLOBAL
TOTAL
110
1,4
102
1,3
103
1,3
88
1,1
84
1,1
93
1,2
82
1,0
80
1,0
57
0,7
46

0,6
34
0,4
36
0,5
53
0,7
56
0,7
56
0,7
28
0,4
24
0,3
24
0,3
14
0,2
11
0,1
22
0,3

23
0,3
21
0,3
17
0,2
16
0,2
0
0,0
MEDIA GLOBAL
3,2
0,40

Resultados del SILL 2:

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA ESTRATÉGICA - CURSO 2010-11 (BASADO EN EL SILL DE OXFORD, 19)						
	Memorización	Cognitivas	Compensatorias	Metacognitivas	Afectivas	Sociales
N.	Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F
1	19	13	25	13	21	22
	1,3	0,5	3,1	0,8	3,0	2,4
2	16	18	17	17	23	22
	1,1	0,7	2,1	1,1	3,3	2,4
3	10	22	20	20	22	24
	0,7	0,9	2,5	1,3	3,1	2,7
4	16	21	18	18	7	19
	1,1	0,8	2,3	1,1	1,0	2,1
5	8	19	20	14	14	12
	0,5	0,8	2,5	0,9	2,0	1,3
6	17	16	24	24	5	20
	1,1	0,6	3,0	1,5	0,7	2,2
7	19	14	13	24	6	20
	1,3	0,6	1,6	1,5	0,9	2,2
8	11	15	16	20		20
	0,7	0,6	2,0	1,3	0,0	2,2
9	11	19		10		19
	0,7	0,8	0,0	0,6		2,1
10	19	23		15		
	1,3	0,9	0,0	0,9	0,0	0,0
11	12	15		21		
	0,8	0,6	0,0	1,3	0,0	0,0
12	8	14		18		
	0,5	0,6	0,0	1,1	0,0	0,0
13	16	11		17		
	1,1	0,4	0,0	1,1	0,0	0,0
14	17	20		23		
	1,1	0,8	0,0	1,4	0,0	0,0
15	18	17		21		
	1,2	0,7	0,0	1,3	0,0	0,0
16		23		19		
	0,0	0,9	0,0	1,2	0,0	0,0
17		24				
	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
18		25				
	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
19		20				
	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
20		25				
	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
21		22				
	0,0	0,9	0,0		0,0	0,0
22		19				
	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
23		19				
	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
24		16				
	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
25	0	16	0	0		
	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
26	0	0	0	0		
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Memorización	Cognitivas	Compensatorias	Metacognitivas	Afectivas	Sociales
MEDIAS	2,9	3,7	3,8	3,7	2,8	4,0
STDEV	0,52	0,16	1,18	0,58	1,12	1,11

90)	
MEDIA GLOBAL	
TOTAL	
113	
1,4	
113	
1,4	
118	
1,5	
99	
1,2	
87	
1,1	
106	
1,3	
96	
1,2	
82	
1,0	
59	
0,7	
57	

0,7
48
0,6
40
0,5
44
0,6
60
0,8
56
0,7
42
0,5
24
0,3
25
0,3
20
0,3
25
0,3
22
0,3

19
0,2
19
0,2
16
0,2
16
0,2
0
0,0
MEDIA GLOBAL
3,5
0,44

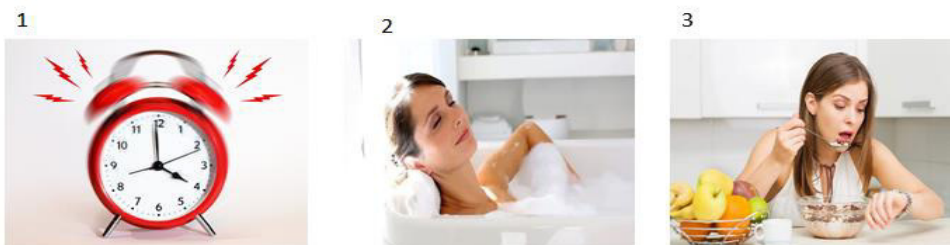
ANEXO IV

Ejercicios de las estrategias iniciales (1ª fase)

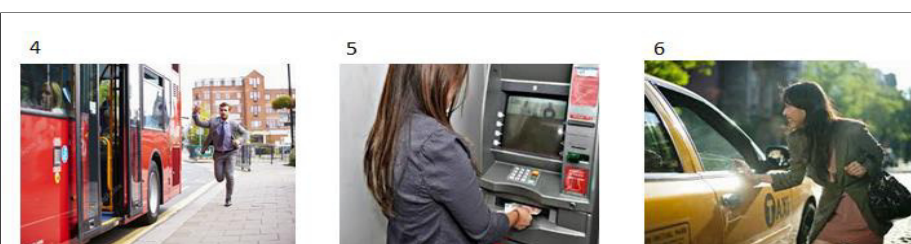
En las siguientes páginas pasamos a presentar los dos ejercicios que las alumnas realizaron en la primera fase del estudio empírico. Dado que el ejercicio se hizo a través de Internet presentaremos las diapositivas que reflejan la actividad completa junto al enlace que da acceso a la versión en línea.

Ejercicio 1 de la primera fase (test de producción provocada):

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.



El viernes pasado mi despertador _____ (1) muy temprano, a eso de las siete de la mañana. Mi rutina diaria es muy sencilla: me levanto, luego _____ (2), me visto y _____ (3) el desayuno tranquilamente. Pero ese día me entretuve, y sin saber cómo, me di cuenta de que ya eran las 9.



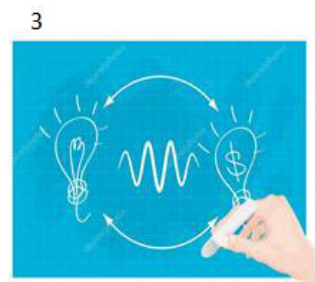
Salí de casa corriendo, con la esperanza de poder _____ (4) el bus pero ya era demasiado tarde. Tenía que cambiar de medio de transporte, pero no llevaba más que unas monedas encima, así que tuve que ir al cajero para _____ (5). Mi única alternativa era el taxi. No suelo _____ (6) muy a menudo, pero no podía llegar tarde ese día. Tenía mi examen de conducir a las 10:00h en el centro de la ciudad.

Enlace web: <https://www.sondageonline.com/s/5997e0a>



Al final, llegué a tiempo, y lo conseguí: ya tengo mi _____(7).
Ahora soy un peligro más al volante, como se suele decir. A las 12:00 había
_____ (8) para ir a tomar algo con mis amigos/as y dar una vuelta.
Decidimos alejarnos del centro e ir hasta la playa a _____(9) antes
de comer. Más tarde volví a casa y me tiré en cama toda la tarde. Fue un día demasiado
intenso para mi rutina habitual.

Ejercicio 2 de la primera fase (test de producción provocada):



Era 17 de mayo. Un día horrible en el calendario y, por encima _____(1)
mucho calor para esa época del año. A todo el mundo le suele gustar celebrar el día en
que nació, pero yo detesto _____(2) años. Pensaba quedarme en casa todo el
día, pero _____(3) de idea, hice un esfuerzo e intenté disfrutarlo lo mejor
que pude.

4



5



6



Como esta mañana _____(4) buena nota en el examen de biología, mi madre me dejó la tarde libre. Así que a las 6 fui a casa de mi amigo Pedro. _____(5) y me abrió su hermana. Cuando subí las escaleras estaba todo oscuro. De repente Pedro _____(6) las luces y apareció con una tarta de cumpleaños.

7



8



9



Debo admitir que _____(7), siempre me pasa cuando me dan una sorpresa. Después me tapó los ojos, bajamos a la calle y me dijo: “No te preocupes, sigue _____(8) y después gira a la derecha, yo te guío”. Cuando llegamos, abrí los ojos y vi que estábamos en el mejor cine de la ciudad. Me dio una _____(9) de cine para ver el estreno de Batman, que sabe que me encanta. Cuando acabó la película fuimos a cenar con otros amigos que nos estaban esperando. La verdad, tengo que decir que fue un gran día de cumpleaños.

Enlace web: <https://www.sondageonline.com/s/135a4d4>

ANEXO V

Ejercicios del entrenamiento estratégico (2ª fase)

En este apartado pasaremos a presentar los ejercicios realizados por las alumnas durante la práctica de estrategias y recursos online (también recogidos en la parte II de este trabajo), así como algunas de las diapositivas del Power Point presentado en la clase teórica. En el cuarto ejercicio práctico presentaremos los datos que cada alumna ha proporcionado y que no hemos podido introducir en el cuerpo del trabajo. Seguiremos la lógica del cronograma aplicado en el aula para dar coherencia a nuestra programación

Ejercicios teórico 1: Power Point sobre herramientas de búsqueda online

Diccionarios: WordReference

- WordReference es un diccionario de traducción, que actualmente está disponible en 16 lenguas diferentes.
- En este diccionario podemos encontrar desde la traducción de una palabra hasta el uso de ese término dentro de diferentes expresiones habituales.
- Además, dispone de un foro para los usuarios registrados, donde se pueden comentar las diferentes entradas.

WordReference

The screenshot shows the WordReference.com interface for the Portuguese word "tirar". The page is titled "WordReference.com | Dicionários on-line de idiomas" and has a language selector set to "Português-Español". On the left, there is a sidebar with "Ver também:" (See also) listing related words like "trador", "tirana", "tirania", etc., and "Opções:" (Options) with radio buttons for "traduz" (translate) and "não faz nada" (does nothing). The main content area displays the word "tirar" with its phonetic transcription [tʃ'raR] and the part of speech "vtrd". It provides several definitions in Portuguese with Spanish equivalents: 1. "tirar" means "quitar, sacar" (to remove, to take out), with examples like "tirar dinheiro do banco" (to take money out of the bank) and "tirar proveito/conclusões" (to take advantage/conclusions). 2. "tirar" means "(servir-se de) coger" (to take advantage of). 3. "tirar" means "(furtar) robar" (to steal). 4. "tirar" means "(música) sacar" (to play), with the example "tirar música no violão" (to play music on the guitar). There are also "Locuções:" (Idioms) such as "sem tirar nem pôr" (without adding or subtracting) and "tirar a sarta" (to play a trick). At the bottom, there is a section for "tirar-se" (vpr) with definitions: 1. "salir" (to go out), 2. "librarse de problemas" (to get rid of problems), and 3. "desviarse" (to stray).

Diccionarios:

DiCE

- DiCE es un diccionario de colocaciones en español.
- Actualmente, el motor de búsquedas se reduce al campo léxico de los sentimientos.
- Para encontrar las colocaciones tan solo hay que escribir en la barra de búsquedas el lema y aparecerán todas las opciones que existen en español con esa palabra.

DiCE

Diccionario de colocaciones del Español

DiCE

[Inicio de sesión de usuario](#)

[Bienvenida](#) [Acerca del DiCE](#) [Consulta general](#) [Consultas avanzadas](#) [Actividades didácticas](#)

[« Volver al listado de lemas](#)

Unidades léxicas del lema: **ánimo**

Desplegar todo Contraer todo

<input checked="" type="checkbox"/> ánimo 1 m. (Sentimiento) [ver ejemplos] <i>Sus palabras hicieron mucho efecto en mi ánimo (DUE)</i> Colocaciones ver todas , atributo de los participantes, ánimo + adjetivo, verbo + ánimo, ánimo + verbo, nombre de ánimo	Frecuencia alta Nivel C1
<input checked="" type="checkbox"/> ánimo 2 m. (Actitud) [ver ejemplos] <i>No lo dije con ánimo de ofender (Clave)</i> Colocaciones ver todas , atributo de los participantes, verbo + ánimo, ánimo + verbo	Frecuencia notable Nivel C1
<input checked="" type="checkbox"/> ánimo 3a m. (Cualidad) [ver ejemplos] <i>Me da muchos ánimos saber que me ayudarás (Clave)</i> Colocaciones ver todas , atributo de los participantes, ánimo + adjetivo, verbo + ánimo, ánimo + verbo, nombre de ánimo	Frecuencia moderada Nivel B2
<input checked="" type="checkbox"/> ánimo 3b m. (Enunciación) [ver ejemplos] <i>¡Ánimo, que ya nos queda poco para terminar! (Clave)</i> Colocaciones ver todas	Frecuencia baja Nivel B2

Motores de búsqueda: 2lingual

- 2lingual es un motor de búsqueda bilingüe.
- Te permite buscar en toda la web.
- Puedes escoger una lengua de llegada y una de partida (p.e. resultados del verbo «tirar» en español y portugués).
- Puedes pedir que traduzca la palabra de una lengua a otra, o en caso de ser «falsos amigos» que existen en las dos lenguas, realizar la búsqueda de dicha palabra en cada idioma.

2lingual

2lingual

tirar 2lingual Google Search
powered by Google

Search pages written in: Spanish and Portuguese

Spanish results for tirar

- Tirar** | Spanish to English Translation - SpanishDict
<https://www.spanishdict.com/translate/tirar>
Translate Tirar. See 32 authoritative translations of Tirar in English with example sentences, conjugations, phrases and audio pronunciations.
- tirar - Definición - WordReference.com**
www.wordreference.com/definicion/tirar
tirar - Significados en español y discusiones con el uso de 'tirar'.
- Tirar Conjugation | Conjugate Tirar in Spanish**
www.spanishdict.com/conjugate/tirar
Conjugate Tirar in every Spanish verb tense including preterite, imperfect, future, conditional, and subjunctive.
- 50 cosas que tienes en casa y deberías tirar**
https://www.elmueble.com/.../50-cosas-que-bienes-casa-y-deberias-tirar-ya_42072
31 Ene 2019 ... 50 cosas que tienes en casa y deberías tirar ¡y! Reconoce que nunca jamás has vuelto a mirar en esa caja en la que, según tú, guardas ...

Portuguese results for tirar - [Turn on automatic query translation]

- Sinónimo de Tirar - Sinónimos**
<https://www.sinonimos.com.br/tirar/>
Sinónimos de Tirar no Dicionário de Sinónimos. Tirar é sinónimo de: apanhar, colher, pegar, recolher, retrar, tomar, desviar, d ...
- Confira os procedimentos para tirar o RG no seu estado —**
www.brasil.gov.br/.../confira-os-procedimentos-para-tirar-o-rg-no-seu-estado
25 jul. 2018 ... A Certidão de Nascimento é o primeiro documento emitido ao cidadão brasileiro. Depois, ao crescer, a identificação exigida para a maioria ...
- Eles estão a tirar dois cursos ao mesmo tempo. E um deles é**
<https://www.dn.pt/.../eles-estao-a-tirar-dois-cursos-ao-mesmo-tempo-e-um-delos-e-s-e-medicina-10391147.html>
22 horas atrás ... Queriam ser médicos, mas descobriram um curso que não é suficientemente desafiante. Maria decidiu tirar também Engenharia Informática, ...
- Saiba como tirar seu título de eleitor — Governo do Brasil**
www.brasil.gov.br/.../saiba-como-tirar-seu-titulo-de-eleitor-1
2 fev. 2017 ... Saiba como tirar seu título de eleitor. O alistamento eleitoral é facultativo para maiores de 16 e menores de 18 anos. A mesma regra vale para ...

Ejercicio de la segunda sesión práctica (búsqueda de sinónimos de colocaciones)

2. ¿Sabes que muchas colocaciones y expresiones se pueden sustituir por un solo verbo? Busca las siguientes colocaciones a través de los recursos que conoces e intenta encontrar el verbo que las representa.

- Echar de menos:
- Echar pestes:
- Echar un vistazo:
- Echar una mano:
- Quedar conforme:
- Poner(se) colorado:
- Poner(se) enfermo:
- Poner verde a alguien:
- Poner(se) de mal humor:
- Poner a parir a alguien:

de la
sesión

Ejercicio
tercera
práctica

(interpretación de una palabra inexistente)

	Hice tanto ejercicio que estoy astapulada	Me duele la barrianguda de reír tanto	Si no te encuentras bien, ve a la cama y lampenda un poco
A1L	Cansada	Barriga	Enciende la luz
A2B	Cansada	Barriga	Descansa
A3T	Cansada	Barriga	Descansa
A4Y	Cansada	Barriga/estómago	Descansa/acuestate
A5M	Cansada	Barriga	Descansa

Ejercicio y resultados individuales de la cuarta sesión práctica

A continuación vas a leer un texto que contiene 10 colocaciones y 6 expresiones idiomáticas. Encuéntralas, clasifícalas e intenta explicar su significado. Puedes ayudarte de todas las herramientas que hemos visto en clase para descifrar tanto las colocaciones y expresiones como el contexto.

Me llamo Pedro, tengo 35 años, soy gaditano y trabajo en un bufete de abogados. Aunque soy un hombre **felizmente casado**, **amo incondicionalmente** todo aquello que hago y me siento realmente orgulloso de dónde he llegado, hay días que **haría borrón y cuenta nueva** y daría a mi vida otro sentido.

Mi trabajo actual me deja **hecho polvo** la mayor parte de los días. Todos los casos **acapanan mi atención** y tengo que darle todo el tiempo posible a cada uno de mis clientes, y debo decir que a más de uno **les falta un tornillo**. Cada dos por tres llega un hombre con problemas con la custodia de su hijo, o una mujer redamando la herencia de su **asquerosamente rico** y difunto padre. **A duras penas** voy sacando el negocio adelante, ya que tengo tres bocas que alimentar en casa y rendirme sería una **pérdida irremediable** que no me podría permitir.

Pero tengo que admitir hay momentos en que sueño despierto con fugarme con mi **bella damisela** a una isla desierta a nadar entre **bancos de peces tropicales**, **dejando la mente en blanco** y olvidándonos de la realidad estresante de la ciudad. Pero ya se sabe, **no puedo pedirle peras al olmo**, así que por ahora toca **tener agallas** y seguir **llevando a cabo** todas las responsabilidades de la vida adulta.

- Resultados A1L

COLOCACIÓN	SIGNIFICADO	EXPRESIÓN IDIOMÁTICA	SIGNIFICADO
Felizmente casado	Estar agradecido/contento de estar casado	Haría borrón y cuenta nueva	Terminar e empezar de nuevo del principio
Amo incondicionalmente	No importa las condiciones, va siempre amar esa persona	Hecho polvo	Deja cansado
Acapanan mi atención	Tuvieron mi atención	Les falta un tornillo	Son <u>burritos</u>
Cada dos por tres	A cada momento/instante	A duras penas	Muy difícil
<u>Asquerosamente</u> rico	Muy rico	Dejando la mente en blanco	No pensar en nada
Pérdida irremediable	Una pérdida que no tiene solución	no puedo pedirle peras al olmo	Exigir lo imposible
Bella damisela	Una chica que está en apuros y que es el amor de tu vida		
Bancos de peces	Muchos peces iguales		
Tener agallas	Tener coraje		
Llevando a cabo	Realizar acciones		

- Resultados A2B

COLOCACIÓN	SIGNIFICADO	EXPRESIÓN IDIOMÁTICA	SIGNIFICADO
Felizmente casado	Pedro esta contento con su casamiento.	Haría borrón y cuenta nueva	Hay días que empezaba de nuevo
Amo incondicionalmente	El ama de una manera absoluta, no hay límites para su amor.	Hecho polvo	El trabajo le deja cansado
Acaparan mi atención	que monopolizan la atención.	Les falta un tornillo	Quando alguien es locá.
Asquerosamente rico	Una persona muy rica	Cada dos por tres	En todo momento
Perdida irremediable	Una perdida permanente, que no hay vuelta atrás	A duras penas	Con mucha dificultad
Bella damisela	Una chica muy guapa	No puedo pedirle peras al olmo	pedir a una persona cosas imposibles de realizar
Bancos de peces	Un colectivo de peces		
Dejando la mente en blanco	No pensar en nada		
Tener agallas	Tener coraje		
Llevando a cabo	Realizar algo		

- Resultados A3T

COLOCACIÓN	SIGNIFICADO	EXPRESIÓN IDIOMÁTICA	SIGNIFICADO
Felizmente casado	Pedro esta contento con su casamiento.	Haría borrón y cuenta nueva	Hay días que empezaba de nuevo
Amo incondicionalmente	El ama de una manera absoluta, no hay límites para su amor.	Hecho polvo	El trabajo le deja cansado
Acaparan mi atención	que monopolizan la atención.	Les falta un tornillo	Quando alguien es locá.
Asquerosamente rico	Una persona muy rica	Cada dos por tres	En todo momento
Perdida irremediable	Una perdida permanente, que no hay vuelta atrás	A duras penas	Con mucha dificultad
Bella damisela	Una chica muy guapa	No puedo pedirle peras al olmo	pedir a una persona cosas imposibles de realizar
Bancos de peces	Un colectivo de peces		
Dejando la mente en blanco	No pensar en nada		
Tener agallas	Tener coraje		
Llevando a cabo	Realizar algo		

- Resultados A4Y

COLOCACIÓN	SIGNIFICADO	EXPRESIÓN IDIOMÁTICA	SIGNIFICADO
Felizmente casado	Estar contento por estar casado	Hecho polvo	Muy cansado
Amo incondicionalmente	Amar sin límites, un amor intenso	Les falta un tornillo	No pensar con claridad, tener una idea maluca, parecer un loco
Acaparan me atención	Llamar la atención, atraer el foco de una persona	Cada dos por tres	Frecuentemente
pérdida irremediable	Algo que no se puede recuperar	A duras penas	Difícilmente
bella damisela	Una chica bonita	asquerosamente rico	Una persona muy rica
Banco de peces	Un conjunto de peces	haría borrón y cuenta nueva	Empezar del cero, un nuevo comienzo
tener agallas	Tener coraje	no puedo pedirle peras al olmo	Exigir el imposible
dejando la mente en blanco	No pensar en nada	llevando a cabo	Algo que está pasando, algo en curso

- Resultados A5M

COLOCACIÓN 10	SIGNIFICADO	EXPRESIÓN IDIOMÁTICA 6	SIGNIFICADO
felizmente casado	Pedro se <u>encontra</u> feliz con su <u>matrimonio</u>	haría borrón y cuenta nueva	<u>recomenzar</u> su vida o repetir algo, hacer nuevamente
Amo incondicionalmente	Pedro ama con todas sus <u>forças</u> lo que hace	hecho polvo	él trabajo lo deja mucho cansado
acaparan mi atención	Cuando algo o <u>alguién</u> llama su atención	les falta un tornillo	lo dice <u>cuando</u> una persona es loca
<u>asquerosamente</u> rico	se dice <u>cuando</u> una <u>persona</u> tiene <u>much</u> dinero	Cada dos por tres	cuando algo <u>ocorre</u> frecuentemente
pérdida irremediable	perder algo y no <u>teneres</u> poder para hacer nada	A duras penas	hacer algo con mucha <u>dificuldade</u>
bella damisela	llamase a una chica guapa y bien educada	no puedo pedirle peras al olmo	** fotografía
bancos de peces	un grupo de peces		
dejando la mente en blanco	para ser abstraído del mundo y no pensar en nada		
tener agallas	atreverse a hacer algo		
llevando a cabo	emprender algo o algo en curso		

ANEXO VI

Ejercicios de las estrategias finales (3ª fase)

En este anexo presentamos el ejercicio realizado en la fase final del estudio empírico. Al igual que en el caso anteriores, dado que el ejercicio fue realizado online, presentamos las diapositivas que lo contienen junto a los enlaces de la versión en línea.

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.



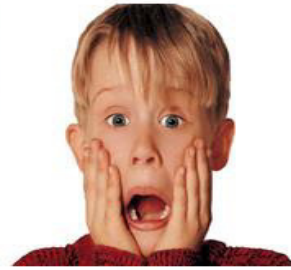
El lunes pasado tuve el examen de matemáticas. No había estudiado mucho ni había _____ mucha atención en clase, por lo que hablé con mi amiga María y le pedí su ayuda. Ella me dijo que no sabía nada de Ciencias y me ofrecí a decirle algunas respuestas durante la prueba. Nos pusimos de _____ para inventar un código secreto y que no nos viese el profesor: debíamos _____ cada vez que no supiéramos algo, y la otra tenía que pasarle la respuesta por debajo de la mesa.

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.



Después del examen fui a casa, comí y como buena española que soy _____ de media hora. Normalmente duermo más tiempo por las tardes, pero ese día tenía prisa, ya que tenía que ir al hospital a _____ para hacer unos análisis de sangre, y sé perfectamente que los lunes por la tarde hay mucha gente y tengo que hacer _____ durante una hora. Pues allí pasé el resto del día, esperando a que me atendiesen. ¡Qué ganas tengo de que llegue julio y olvidar las responsabilidades!

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.



Me _____ tener que llegar a estos límites en los exámenes, pero era mi única solución para salvar el curso y poder pasar todo el verano _____ el sol en la playa. El profesor se debió de _____ alucinado cuando vio que había contestado todas las preguntas correctamente.

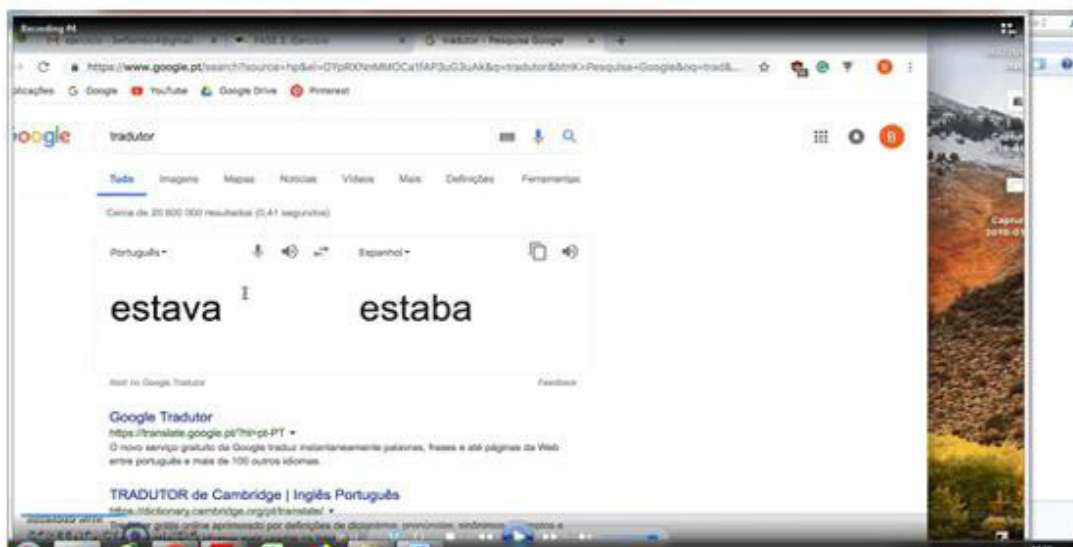
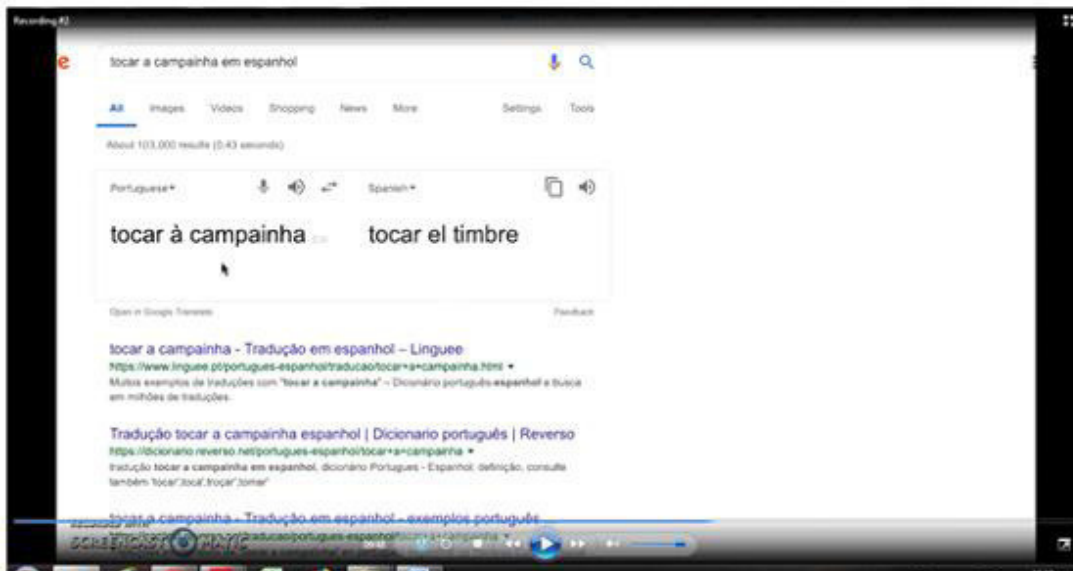
Enlace web: <https://www.sondageonline.com/s/48c7b9c>

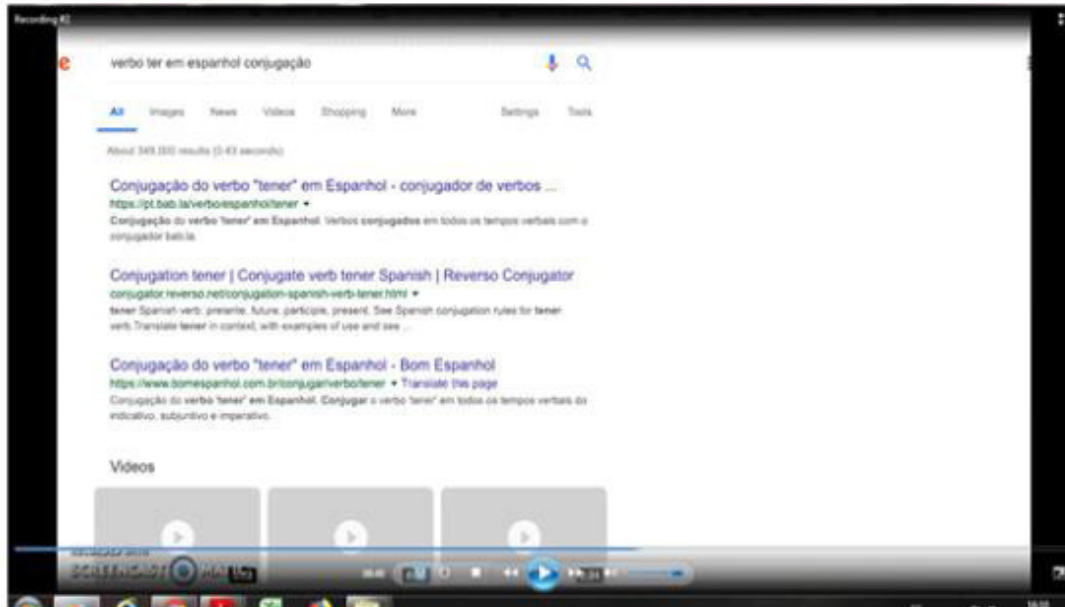
ANEXO VII

Resultados de la monitorización de la pantalla a través de los programas FlashBack Pro y Screencast O Matic

Dentro de este anexo recogemos capturas de pantalla de los vídeos obtenidos tras la monitorización del proceso de ejercitación tanto de la primera parte del presente estudio como de la tercera y última. Dichas capturas representan momentos en los que las alumnas buscaban información sobre algunas colocaciones usando los recursos en línea que conocían.

Monitorización de la primera fase:





- Monitorización de la tercera fase:

