

**ADQUISICIÓN DE LOCUCIONES EN ESPAÑOL POR  
APRENDIENTES RUMANOS / TEACHING SPANISH PHRASES TO  
ROMANIAN STUDENTS / ÎNVĂȚAREA EXPRESIILOR DIN LIMBA  
SPANIOLĂ DE CĂTRE STUDENȚII ROMÂNI<sup>1</sup>**

**Abstract:** *Within the area of foreign language teaching, this article attempts to emphasize the importance of the acquisition, which, sometimes, is ignored by teachers. Based on previous studies, the problem regarding the acquisition of complex units is a matter not yet settled in the academic field and it is detailed in this paper, followed by proposals for Romanian students and teachers.*

**Key words:** *teaching, acquisition, phrases, vocabulary, foreign language.*

**Resumen:** *Dentro del área de la didáctica de las lenguas extranjeras, el presente artículo intenta enfatizar la importancia de la adquisición, que, a veces, queda ignorada por los docentes. Basándose en estudios anteriores, el problema de la adquisición de las unidades complejas representa un asunto todavía no zanjado en el campo académico que se detalla en el presente trabajo, seguido por propuestas para los alumnos y profesores rumanos.*

**Palabras clave:** *didáctica, adquisición, locuciones, vocabulario, lengua extranjera.*

### **1. Adquisición del vocabulario por hablantes no-nativos**

El dominio del vocabulario representa un componente esencial en la adquisición y aprendizaje de una L2/LE por parte de hablantes no nativos. En este sentido, con el objeto de profundizar en dicho proceso, varios investigadores han desarrollado diversos estudios tendientes a iluminar los mecanismos de adquisición del vocabulario de L2. Así, White (2003: 10) afirma que los alumnos necesitan exponerse a la lengua meta o *input* de L2, pero no todos llegan a las mismas competencias léxicas por varias razones que White (2003: 2) describe a continuación:

- algunos estudiantes pueden recibir la entrada en L2 de forma cualitativamente diferente a los demás;
- algunos estudiantes pueden ser más perspicaces que otros en el momento de ajustar la entrada de L2 y los parámetros existentes en L1;
- los alumnos pueden alcanzar varios grados de especificación de las características léxicas de maneras diferentes.

Es decir, el hablante ya ha adquirido su propia lengua materna en el caso del hablante de la L2. Este conocimiento puede influir en el proceso de adquisición de la L2; especialmente las nociones socioculturales. En este sentido, Bot y otros (2005: 24) aclaran que, según la definición tradicional, la adquisición de una segunda lengua normalmente se lleva a cabo en un entorno en el que el lenguaje que hay que aprender es el idioma que se habla en la comunidad local. Por otra parte, la adquisición de lenguas extranjeras tiene lugar en un contexto en el que el lenguaje que se debe aprender no es el idioma que se habla en la comunidad local. Así, el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene lugar en un entorno de

---

<sup>1</sup> Raluca Prundeanu, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, Espagne, raluca\_1973@yahoo.com.

enseñanza de idiomas en la mayoría de los casos y también en el caso de los alumnos rumanos participantes en este estudio.

Referente a la secuencia de la adquisición, según Saville-Troike (2006: 141), el conocimiento del vocabulario se adquiere en diferentes grados: primero, los alumnos reconocen las palabras que ven u oyen y, luego, las producen en contextos limitados; en última instancia (tal vez), se realiza el control y el uso correcto y apropiado. Los hablantes de la L2 no pueden adquirir un conocimiento completo de algunas palabras que, sin embargo, pasan a formar parte de su repertorio productivo. El número de palabras que los hablantes L2 aprenden, así como el grado de su conocimiento, depende de su capacidad para "recoger" esta información de varios contextos (tanto orales como escritos) en los que se utilizan las palabras. En cuanto a la edad de la adquisición y a partir de la hipótesis del período crítico, Meisel (2006: 104-105) distingue tres tipos de adquisición bilingüe:

(1) la adquisición simultánea; si el niño adquiere dos o más idiomas durante los primeros tres o cuatro años de vida;

(2) la adquisición de la segunda lengua (L2); si el inicio de la adquisición de la segunda lengua o lengua adicional ocurre entre las edades de cinco y diez años;

(3) la adquisición L2 por adultos; si adquieren el idioma después de la edad de diez años.

Sobre la adquisición de la lengua materna e idiomas, según Takac (2008: 9), no hace falta que los aprendientes de la L2 adquieran los mismos conocimientos como en su LM, sino que basta mostrar que adquieren propiedades complejas y sutiles de la lengua que no pueden inducirse a partir del *input* de L2. Es decir, lo esencial consiste en aprender las estructuras lingüísticas complejas que no pueden adquirirse, entre las cuales pueden incluirse las locuciones. En la misma línea, para Takac (2008), la adquisición del vocabulario en L2 es diferente de la que se realiza en L1, porque un principiante de L2 ya ha desarrollado los sistemas conceptuales y semánticos en la L1 y, al menos en sus etapas iniciales, a menudo implica una correlación o una equivalencia de la nueva forma léxica y un sentido conceptual ya existente o equivalente en L1. No obstante, esta hipótesis de equivalencia puede conducir, según Takac (2008: 9), a errores graves como los siguientes:

- no hay equivalencia completa entre las unidades léxicas en las dos lenguas (hay más de una traducción para una unidad léxica). Por ejemplo, en rumano, una sola palabra, "luna" significa "mes" y "luna" al mismo tiempo; además, en el caso de algunas locuciones – como "hacer el primo" – no puede encontrar su equivalente en rumano;
- las unidades léxicas equivalentes pueden estar presentes en contextos gramaticales diferentes; por ejemplo: "cometer un error/cometiendo un error"; es decir, el infinitivo y el gerundio pueden emplearse tanto en español como en rumano;
- las unidades equivalentes pueden pertenecer a clases diferentes de palabras ("a diestro y siniestro" adverbio de modo en español, de lugar en rumano);
- no hay equivalencia absoluta; por ejemplo, "hacer el sueco" no tiene un equivalente figurado en rumano.

Así, el papel de la L1 en este proceso varía según el grado de paralelismo entre las lenguas metas. Por otra parte, esto puede facilitar la adquisición léxica en L2 en algunos casos; sin embargo, creará un obstáculo en otros. Dicho fenómeno puede ocurrir en el proceso de adquisición, en el recuerdo y la utilización de elementos léxicos antes aprendidos, o,

incluso, en las tentativas de construir un elemento léxico complejo que no ha sido aprendido como una unidad. Finalmente, el principiante en L2 –a diferencia del niño que adquiere su L1– no es capaz de ampliar de forma considerable su vocabulario únicamente por la exposición a la lengua. La exposición y la posible entrada de un elemento de la L2 se limitan al contexto del aula, por lo general. Las entradas pueden aumentarse oyendo o leyendo muestras lingüísticas en la lengua meta. En cualquier caso, estas actividades no garantizan el desarrollo de los conocimientos léxicos aunque sean indudablemente útiles.

Por lo que respecta a la riqueza del vocabulario, Meara (2010: 188) afirma que la organización del vocabulario no es totalmente independiente de su tamaño, y que la relación entre ellos cambia a medida que aumenta el segundo. En las primeras etapas de adquisición de una L2, el tamaño del vocabulario parece ser un factor crítico que afecta a la producción en la L2. Una vez que se ha adquirido un vocabulario básico, sin embargo, el tamaño se vuelve menos importante, en el sentido de que un nuevo aumento del vocabulario no parece influir significativamente en el rendimiento del aprendizaje.

En el presente apartado, se han presentado los conceptos aportados por varios investigadores relativos a la adquisición del léxico en L2. A continuación, se analiza el proceso de adquisición de las unidades léxicas fijas en la L2.

## **2. Adquisición de las locuciones por los hablantes no nativos**

El empleo de las locuciones en las conversaciones de los nativos ha suscitado el interés sobre la adquisición de las mismas expresiones en la L2. En este sentido, Weinert (1995: 199) afirma que, para situar con precisión las expresiones dentro de las preocupaciones de la teoría de la adquisición de la L2, puede resultar necesario el abandonar la idea de una competencia gramatical homogénea como algo separado del uso del lenguaje y, además, hace falta integrar el estudio de las locuciones dentro de un marco teórico más amplio que incluya tanto una perspectiva lingüística como la adquisición. Así, la autora extiende el área del estudio de estas unidades léxicas a la lingüística aplicada.

Por otra parte, Wood (2002: 5) resume el posible doble papel de las secuencias fijas en la adquisición del lenguaje: se adquieren y se retienen por sí mismas, ligadas a la competencia pragmática y como aspecto de la capacidad de comunicación. Al mismo tiempo, se segmentan y se analizan, se descodifican y se combinan a partir de las habilidades cognitivas del individuo. Dicho de otro modo, en la comunicación diaria, aparecen secuencias fijas que se adquieren a partir de un proceso de análisis de las palabras componentes (“dar un paseo”) o, simplemente, por imitación (“¿qué tal?”). Según el mismo autor, la adquisición de estas expresiones es más compleja en los adultos que en los niños. Parece que los primeros tienden a utilizar fórmulas fijas como los segundos, pero la aplicación de los procesos de segmentación, el análisis y la fusión no se han aclarado todavía. Es probable que el desarrollo cognitivo establecido y los estilos de aprendizaje de los adultos varíen en la adquisición del lenguaje en general y, específicamente, en las secuencias de fórmulas fijas. En la misma línea, Wray (2002: 147-149) comenta que la adquisición de la L2 en la edad adulta parece sujeta a la considerable variación en la cantidad de secuencias fijas utilizadas. También parece que las secuencias de fórmulas fijas no están contribuyendo al dominio de las formas gramaticales.

Sin embargo, la unidad de comunicación puede impulsar la adopción de las secuencias fijas, pero el evitarlas puede adoptar formas distintas a las de los niños. Además de utilizar la experiencia de la L1, los principiantes L2 pueden reducir sus pérdidas mediante cualquier proceso de fosilización o, incluso, manipular específicamente su comportamiento para evitar ciertas situaciones lingüísticas difíciles. Mejor dicho, la edad de los hablantes L2 representa un factor esencial en la adquisición de las locuciones debido tanto a las estrategias lingüísticas como a las metalingüísticas empleadas por los aprendientes adultos. Las secuencias fijas se consideran extremadamente importantes para la actuación lingüística y Wray (2002: 99-100) afirma que el hablante L2 las emplea en las siguientes perspectivas:

- para interactuar con hablantes nativos en un entorno real;
- en la interacción entre iguales (es decir, los hablantes nativos están igualmente motivados para asegurarse de que el hablante no nativo comprende y reacciona a sus mensajes como a la inversa);
- para que el hablante no nativo se sienta lo suficientemente seguro para recoger y utilizar nuevas formas; incluso sin su plena comprensión.

Con el propósito de establecer una secuencia de adquisición, Schmitt y Carter (2004: 13) afirman que las expresiones fijas se adquieren desde las etapas iniciales a partir de la habilidad de los seres humanos para obtener información en concordancia con las entradas léxicas encontradas, más que a partir de unas habilidades innatas. Es decir, los autores subrayan la importancia de la exposición a las secuencias fijas desde el principio de la adquisición del lenguaje. Un ejemplo sería la adquisición de fórmulas fijas, como “¿qué tal?”, en las primeras etapas del habla.

En cuanto a la creatividad lingüística y expresiva, Gibbs (2007: 704) sostiene que, más allá de diversas razones pragmáticas para el empleo de expresiones y fórmulas fijas en el habla y la escritura, la gente habla idiomáticamente con el fin de conceptualizar ideas y eventos en términos de metáfora y metonimia. Sin duda, el individuo no puede alejarse de sus conocimientos metafóricos durante la adquisición de la L2. Por otra parte, Schmitt (2010: 141) subraya que la adquisición de las expresiones fijas es implícita y no pueden aprenderse a partir de la explicación metalingüística. Por supuesto, los hablantes L2 pueden llegar a alcanzar el punto en el que puede declararse una "regla" para esta agrupación consonante, pero las “reglas” se forman a partir de varias asociaciones y conexiones que, a veces, no funcionan. Sin embargo, hay expresiones que resultan idénticas en español y rumano y que se adquieren sin esfuerzos como las empleadas en el aprendizaje. Ejemplos de locuciones transferibles de la lengua materna se presentan a continuación:

- Ahogarse en un vaso de agua;
- Dormir como un tronco;
- Estar en el séptimo cielo;
- Frotarse las manos;
- Llevarse como el perro y el gato;
- Perder la cabeza;
- Perder los papeles;
- Quedarse de piedra;
- Tener un corazón de oro.

Cabe mencionar que las expresiones anteriores no forman una lista completa, sino que se presentan como ejemplos. Se espera que en futuros estudios contrastivos se ofrezcan soluciones en este sentido.

### **3. Descripción del estudio**

El objetivo general de este estudio es analizar la adquisición de las locuciones en español por los alumnos rumanos. Más específicamente, el estudio intenta contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué comparaciones se pueden establecer entre los aprendices que reciben una traducción de cada una de las palabras que constituyen la locución y la traducción del sentido global de la locución?
2. ¿Se evidencian diferencias significativas entre los resultados obtenidos?

#### **3.1. Participantes y grupos**

Se contó con la participación de 26 estudiantes de español B2, inscritos en cursos de lengua a nivel universitario. Todos los participantes eran hablantes nativos del rumano. La media de edad de los participantes era de 21.8 y el rango de edad variaba entre los 19 y los 26 años. Los participantes provenían de tres grupos ya formados en la universidad, un grupo de control y dos grupos experimentales. Cabe mencionar que los grupos no se asignaron al azar y por lo tanto se trata de una investigación cuasi experimental. Los dos grupos experimentales recibieron la traducción de cada una de las palabras de la locución y la traducción del sentido global de la locución mientras que en el grupo de control se presentaron las locuciones en el mismo contexto, sin ninguna traducción.

#### **3.2. Selección de las locuciones**

Para los propósitos de este estudio se eligieron locuciones 8 verbales (por ejemplo, dar la lata) siguiendo un proceso minucioso de selección. Primeramente, se consultaron los libros de los alumnos y el Plan Curricular Cervantes correspondiente al nivel B2 y se seleccionaron locuciones verbales con la misma forma (verbo +artículo +sustantivo). Además las locuciones tenían que satisfacer otro criterio: la posibilidad de pertenecer a un conjunto temático propuesto en el aula.

Una vez obtenida una lista preliminar de modismos, se repartió un cuestionario entre hablantes nativos del rumano con el fin de descartar los modismos familiares o conocidas en el nivel B2. Se incluyeron locuciones de uso generalizado en España y de América Latina, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer a un conjunto temático (estados de ánimo).

#### **3.3. Procedimiento**

Para medir la incidencia del tratamiento, se optó por un diseño tipo pretest-tratamiento-posttest con el grupo de control y los dos grupos experimentales. En este sentido, todos los participantes completaron las pruebas de evaluación antes de la fase de tratamiento. Además, contestaron una breve encuesta personal que contenía preguntas sobre sus datos personales y su experiencia con el español. El pre-test contenía las locuciones y se les pedía a los alumnos que escribieran una traducción o un sinónimo de las dichas expresiones para averiguar si los modismos propuestos les resultaban familiares a los alumnos. El tratamiento

involucraba la presentación de la traducción de cada palabra de la locución en el grupo experimental 1, la traducción del sentido global de la locución mientras que el grupo de control recibía las locuciones en el mismo contexto, pero sin ninguna explicación adicional. Los participantes realizaron la prueba de producción a partir de los elementos ofrecidos durante el tratamiento (ver Anexo).

### 3.4. Resultados

Examinando los resultados de la prueba de expresión escrita, se obtienen los datos de la Tabla 1.

	GE1	GE2	GC
N Valido	12	12	12
Media	6.3333	5.4167	3.4167
Error estándar media	.39568	.33616	.37856
Desviación estándar	1.37069	1.16450	1.31137
Varianza	1.879	1.356	1.720
Rango	4.00	4.00	4.00
Mínimo	4.00	3.00	1.00
Máximo	8.00	7.00	5.00
Suma	76.00	65.00	41.00

Tabla 1. Datos descriptivos

En la tabla 1 pueden leerse los valores máximos de 8 locuciones producidas en el grupo experimental uno, 7 locuciones en el grupo experimental 2 y 5 locuciones en el grupo control. Por otra parte, las medias en cada grupo se encuentran como sigue: MGE1 = 6.33; MGE2 = 5.41 y MGC = 3.41. Además, relacionadas con las medias, se presentan la desviación estándar, la varianza y la suma de las locuciones producidas correctamente en cada grupo SGE1 = 76; SGE2 = 65 y SGC= 41. Es decir, se distinguen diferencias entre los resultados de cada grupo, con valores superiores en el grupo experimental uno e inferiores en el grupo control, lo que contesta al primer interrogante del estudio. Pero, para averiguar si las diferencias son significativas estadísticamente, se aplica la prueba ANOVA con los siguientes resultados en la Tabla 2.

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrada	F	Sig.
GE1- Entre los grupos	8.000	4	2.000	1.105	.424
GC Dentro de los grupos	12.667	7	1.810		
Total	20.667	11			
GE2- Entre los grupos	1.583	4	.396	.208	.926
GC Dentro de los grupos	13.333	7	1.905		
Total	14.917	11			

Tabla 2 - ANOVA GE1 – GC si GE2 – GC

Así, en la Tabla 2 los datos muestran diferencias significativas estadísticamente, tanto entre el grupo experimental 1 y el grupo control como entre el grupo experimental 2 y el grupo control. De manera grafica, los datos aparecen a continuación:

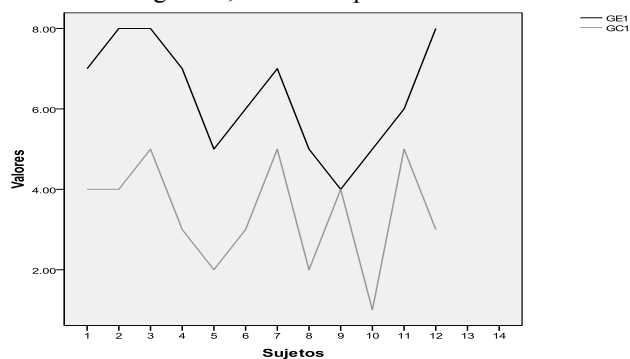


Figura 1. Valores de comparación entre el GE1 y GC.

En la Figura 1, como indicado en la leyenda, los valores del GE1 aparecen en negro, y los del GC en gris. En la abscisa aparecen los 12 participantes, mientras que en la ordenada se distinguen las locuciones producidas correctamente por cada sujeto. A continuación, se presentan de manera comparativa los valores del GE2 y GC.

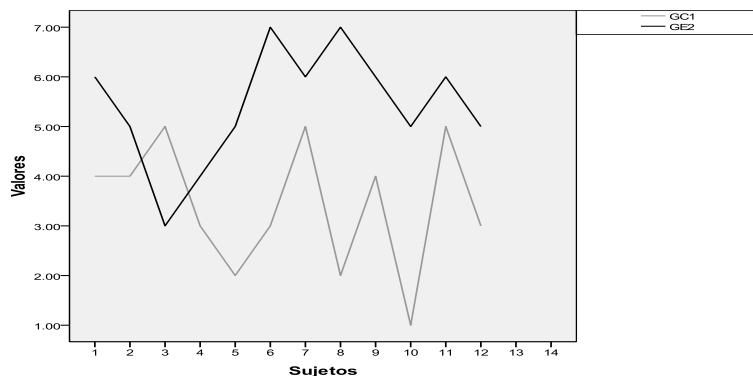


Figura 2. Valores de comparación entre el GE2 y GC.

En la Figura 2, según la leyenda, los valores del GE2 aparecen en negro, y los del GC en gris. En la abscisa aparecen los 12 participantes, mientras que en la ordenada se distinguen las locuciones producidas correctamente por cada sujeto. Pero resulta interesante comparar los resultados obtenidos en los grupos experimentales. La prueba ANOVA correspondiente se presenta en la Tabla 3 a continuación:

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrada	F	Sig.
Entre los grupos	5.167	4	1.292	.583	.685
Dentro de los grupos	15.500	7	2.214		
Total	20.667	11			

Tabla 3. ANOVA GE1-GE2

En la Tabla 3 los datos muestran diferencias significativas estadísticamente, entre los grupos experimentales 1 y 2. De manera grafica, los datos aparecen a continuación:



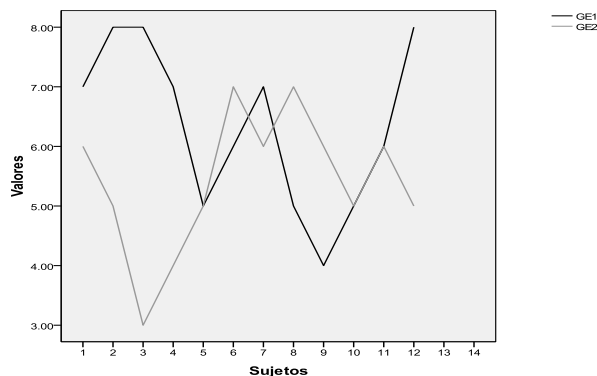


Figura 3. Valores de comparación entre el GE1 y GE2.

En la Figura 3, según la leyenda, los valores del GE1 aparecen en negro, mientras que los del GE2, en gris. En la abscisa aparecen los 12 participantes, y en la ordenada se distinguen las locuciones producidas correctamente por cada sujeto. Sin dudas, los sujetos del GE1 producen un número de locuciones superior a los del GE2. Es decir, el estudio estadístico revela diferencias significativas estadísticamente tanto entre los grupos experimentales y el grupo de control como entre los dos grupos experimentales, lo que representa la respuesta al segundo interrogante. Es decir, los participantes obtuvieron los mejores resultados cuando recibieron la traducción de cada palabra de las locuciones lo que puede significar un procesamiento analítico de las locuciones por los alumnos rumanos aprendientes del español, nivel B2.

Este estudio empírico no pretende resolver todas las cuestiones relacionadas con la adquisición de las locuciones en el aula. Sin embargo, en el plan didáctico y pedagógico, los resultados del presente estudio recomiendan la facilitación del procesamiento analítico de las locuciones durante la adquisición de las mismas.

### Conclusiones

En resumen, en el presente artículo se han descrito varios conceptos sobre la adquisición del vocabulario en el caso del no-nativo que incluye las locuciones como varios factores esenciales durante el proceso de adquisición del lenguaje. Así, el papel de la L1 en este proceso varía según el grado de paralelismo entre las lenguas metas. Es decir, esto puede facilitar la adquisición léxica en L2 en el caso de las locuciones transferibles de la lengua materna; sin embargo, creará un obstáculo en otros casos. Se considera que un alumno de español ha logrado un buen dominio de la lengua cuando es capaz de utilizar las unidades fraseológicas. En este sentido, el presente estudio ha demostrado que los participantes obtuvieron los mejores resultados cuando recibieron la traducción de cada palabra de las locuciones lo que puede significar un procesamiento analítico de las locuciones por los alumnos rumanos aprendientes del español, nivel B2. Sin embargo, deben mencionarse también las limitaciones relacionadas al estudio cuasi experimental y la imposibilidad de controlar todas las variables. Para futuras investigaciones en este campo sería interesante

centrar la atenție en la adquisición de las locuciones del español, ya que de momento sólo contamos con estudios de lengua inglesa.

**Bibliografía**

- De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M., 2005, *Second language acquisition: An advanced resource book*, London: Routledge.
- Gibbs, R. W. Jr., 2007, *Idioms and formulaic language*. En: Geeraerts, D. y Cuyckens, H. eds. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 697-720.
- Meara, P., 2010, *The relationship between L2 Vocabulary knowledge and L2 vocabulary use in Continuum Companion to Second Language Acquisition* by Macaro E. Continuum International Publishing Group, 179-194.
- Meisel, J. M., 2006, *The bilingual child in The Handbook of Bilingualism*, Tej K. Bhatia, William C. Ritchie; Blackwell Publishing Ltd.
- Saville-Troike, M., 2006, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- Schmitt, N. y Carter, R., 2004, "Formulaic sequences in action: An introduction", in Schmitt, N. ed. *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (1-22). Amsterdam: Benjamins.
- Schmitt, N., 2010, *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*, Palgrave Macmillan.
- Takac, V. P., 2008, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Channel View Publications Ltd.
- Weinert, R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: A review", in *Applied Linguistics*, 16.2. 180-205.
- White, L., 2003, *Second language acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press.
- Wood, D., 2002, *Formulaic language acquisition and production: Implications for teaching*, TESL Canada Journal, 20 (1), 1-15.
- Wray, A., 2002, *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo

Locuciones empleadas en el estudio:

Abrir las carnes
Buscar las cosquillas
Dar la lata
Hinchar las narices
Meter la pata
Mostrar los dientes
Quitar el hipo
Tomar el pelo