



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: INGLÉS – ALEMÁN

La problemática generada por la fraseología y los falsos amigos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Alumna: Paula Sofía Reyes Jiménez

Tutora académica: María de Gracia Piñero Piñero

Curso: 2022 - 2023

RESUMEN

En el presente trabajo realizaremos un estudio sobre la problemática que generan la fraseología y los falsos amigos (false friends, en inglés) a la hora de aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés. El pilar fundamental de este estudio será el análisis de las frases hechas (idioms, en inglés) y los falsos amigos. Nuestro objetivo es realizar una investigación exhaustiva para comparar las diferencias y similitudes existentes en relación con estos fenómenos entre el español y el inglés. De este modo, estaremos en condiciones de detectar las dificultades que suscitan a la hora de aprender inglés como lengua extranjera y la importancia que tienen en dicho aprendizaje. Para ello, será necesario indagar en las diferentes teorías que aluden a esta problemática, con el objetivo de proporcionar un marco teórico que respalde nuestro estudio.

ABSTRACT

In the current project, we will examine the problems generated by phraseology and false friends when learning a foreign language, in this case English. The main pillar of this study will be the analysis of idioms and false friends. Our aim is to carry out an exhaustive investigation in order to compare the differences and similarities existing in relation to these phenomena between Spanish and English. In this way, we will be able to detect the difficulties they cause when learning English as a foreign language and the importance they have in learning English as a foreign language. In order to do this, it will be necessary to investigate the different theories that allude to this problem, with the aim of providing a theoretical framework to support our study.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Introducción	5
2.2. Proceso de aprendizaje de una segunda lengua	5
2.3. Unidades fraseológicas	6
2.4. Falsos amigos.....	16
3. ESTUDIO EMPÍRICO	24
3.1. Introducción	24
3.2. Descripción del cuestionario.....	27
3.3. Análisis de las respuestas	28
3.4. Recapitulación de los resultados del cuestionario	38
4. CONCLUSIONES.....	40
5. BIBLIOGRAFÍA	41

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social que tiene la necesidad de interactuar con otras personas. Sin embargo, a menudo aparecen barreras a la hora de comunicarnos con personas que no hablan nuestra misma lengua, que no comparten nuestras costumbres, nuestras creencias o incluso nuestra historia. Esta realidad incuestionable ha propiciado, a lo largo de los siglos, la necesidad de aprender lenguas extranjeras, un proceso de aprendizaje en el que, a menudo, aparecen dificultades.

Precisamente una de las salidas profesionales del Grado en Traducción e Interpretación Inglés – Alemán es la docencia de lenguas, ámbito en el que se inscriben el tema y los objetivos de este TFG, en el que aplicamos las destrezas y los conocimientos adquiridos en las materias relacionadas con el español como lengua A y el inglés como lengua B a la enseñanza y aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera.

En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el presente estudio tiene el propósito de identificar las dificultades que plantean al estudiante de inglés como primera lengua extranjera los dos tipos de elementos siguientes: en primer lugar, las unidades fraseológicas o *idioms*, que Corpas Pastor (1996:20) describe como

[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

En segundo lugar, los falsos amigos o *false Friends*, palabras que comparten sus significantes pero que difieren total o parcialmente en sus respectivos significados. Una vez identificadas las dificultades a las que habrán de hacer frente los aprendientes, elaboraremos un cuestionario con la finalidad de determinar el grado de dificultad que suscitan las unidades fraseológicas y los falsos amigos a dichos aprendientes.

De acuerdo con estos planteamientos, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Definir los conceptos de *idioms* y de *false Friends* atendiendo a la bibliografía especializada en el tema.
2. Identificar cuáles son las dificultades que suscitan estos dos fenómenos, que representan unidades sintácticas total o parcialmente fijas, en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

3. Elaborar un cuestionario dirigido a estudiantes de primero de bachillerato de lengua materna española que realizan un curso de inglés como lengua extranjera de nivel B1.

Para cumplir con los objetivos señalados, hemos estructurado nuestro trabajo del modo siguiente: en primer lugar, la introducción, donde plateamos el tema y los objetivos del estudio; en segundo lugar, expondremos el marco teórico, con el fin de delimitar las herramientas conceptuales necesarias para abordar de modo científico nuestro objeto de estudio; a continuación, plantearé el cuestionario, señalando el perfil del estudiante al que se dirige y analizando las respuestas de los estudiantes. Para terminar, expondremos las conclusiones a las que hemos llegado y añadiremos la bibliografía, donde estarán recogidas todas las fuentes a las que hemos acudido para llevar a cabo este estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

El marco teórico que presentamos tiene un doble objetivo: de una parte, la delimitación de los conceptos en los que vamos a centrar nuestro estudio, que son las unidades fraseológicas y los falsos amigos, así como otras nociones relacionadas; de otra, la presentación de las diferentes estrategias y métodos propuestos para la enseñanza y el aprendizaje de estos dos aspectos cuando se trata de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Con este doble propósito, expondremos los diferentes puntos de vista de especialistas en la materia y las diversas estrategias planteadas para la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas y de los falsos amigos a estudiantes de inglés cuya lengua materna es el español. Con todo ello pretendemos poner de manifiesto la trascendencia de esta parcela de contenidos del inglés como segunda lengua y la dificultad que plantea tanto a los docentes como a los aprendientes.

2.2. Proceso de aprendizaje de una segunda lengua

Es un hecho comúnmente reconocido que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es distinto al proceso de adquisición de la primera. De acuerdo con Pulido (2010:19), el aprendiente ya tiene una lengua base que utiliza como referencia para adquirir la segunda, por lo que ya tiene un sistema lingüístico, fonético y fonológico previo. Por otra parte, además, el aprendiente dispone de un conocimiento del mundo y de la cultura que le rodea que va adquiriendo al mismo tiempo que adquiere su primera

lengua; el aprendiente de una lengua extranjera, sin embargo, no suele contar con este conocimiento.

Durante el aprendizaje de una segunda lengua, las personas utilizan el conocimiento previo de su propia lengua y del mundo que les rodea para construir sobre él uno nuevo, por lo que, durante las primeras etapas del proceso de adquisición de una segunda lengua, es muy común que se cometan errores. Este fenómeno lo conocemos como interferencia o transferencia lingüística, que, según Weinreich (1974: 17), se define del modo siguiente:

[...] casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos [...].

El proceso de aprendizaje de una nueva lengua constituye un proceso complejo, formado a su vez por subprocesos más sencillos: comprensión de fonemas, comprensión de palabras, comprensión de oraciones y comprensión de textos o discursos. Teniendo esto en cuenta, podemos afirmar que existen procesos cognitivos específicos para comprender cada uno de estos subprocesos, lo que nos permite concluir con Haberlandt y Graesser (1985: 357-358) que el procesamiento de un texto no se produce de manera rápida; muy al contrario, el lector construye el sentido del texto de manera paulatina y sucesiva, mediante el procesamiento de las unidades menores.

Por ello, consideramos que para poder comprender el sentido de un texto es necesario comprender también los enunciados que aparecen en él, así como las palabras que forman dichos enunciados. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes de una lengua extranjera se enfrentan a fenómenos como las unidades fraseológicas y los falsos amigos que, a menudo, aparecen en diferentes contextos y cuyos significados no son fácilmente deducibles, por lo que su aparición dificulta la tarea de comprensión de un texto.

Por todo ello, consideramos de gran importancia la enseñanza y el aprendizaje tanto de las unidades fraseológicas como de los falsos amigos.

2.3. Unidades fraseológicas

En palabras de Corpas Pastor (1996:20), las unidades fraseológicas son

[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Por otra parte, además, se ha de señalar que estas unidades están estrechamente relacionadas con la cultura, las costumbres, las creencias, la historia, etc., de la comunidad que las utiliza. Por ello, se emplean en un contexto específico y poseen un significado figurativo. Las utilizamos para expresar nuestro estado de ánimo, nuestros sentimientos o nuestros puntos de vista de manera espontánea. Es por ello por lo que el factor cultural de las unidades fraseológicas es muy importante para su comprensión, de manera que familiarizarse con el entorno cultural de la lengua que se está aprendiendo permite adquirir más fácilmente las unidades fraseológicas. Por todo ello, podemos afirmar que suponen una dificultad para aquellas personas que no están estrechamente vinculadas o familiarizadas con la lengua que se está aprendiendo, que en este caso es el inglés.

2.3.1. Equivalencia de las unidades fraseológicas en dos o más lenguas

García Muruais (1997: 364) afirma que las unidades fraseológicas suelen utilizarse para transmitir sentimientos, actitudes o juicios del hablante; su uso proporciona mayor espontaneidad y fluidez en la comunicación oral, y, además, transmite más autenticidad al discurso. Muchas veces se trata de un eufemismo, por lo que su uso es más aceptable en algunos ámbitos sociales, pues permite no decir explícitamente lo que se piensa.

Todas estas circunstancias determinan que las unidades fraseológicas posean características específicas que pueden diferir entre una lengua y otra. En algunos casos, las mencionadas unidades fraseológicas pueden compartir significados en dos o más lenguas, ya que, a pesar de poseer un origen histórico y cultural propio, este puede coincidir con el de otras lenguas.

Sin embargo, es importante destacar que, debido a que las unidades fraseológicas poseen un origen específico dependiendo de la lengua a la que pertenecen, son frecuentes los casos en los que no existe un equivalente claro en otra lengua. Según Leal (2008: 107-108), podemos hablar de una escala gradual de equivalencia fraseológica, que va desde la equivalencia nula hasta la equivalencia total, entre las que se encuentra la equivalencia parcial.

La equivalencia nula se da cuando la unidad fraseológica no tiene equivalencia en otra lengua, ya sea por motivos históricos, culturales o lingüísticos. Como hemos mencionado, muchas unidades fraseológicas tienen un origen cultural o histórico en una lengua, que no existe en otra. Por ejemplo, la expresión *Más se perdió en Cuba* no tiene equivalencia en inglés. Se produce un vacío fraseológico ya que las circunstancias que dieron lugar a

su origen en español no existen en la cultura inglesa, como también ocurre con aquellas unidades fraseológicas relacionadas con el flamenco o la literatura española.

Nos encontramos ante el caso contrario con las unidades fraseológicas que tienen una equivalencia total en dos lenguas. Este aspecto también ha sido estudiado por Corpas Pastor (2001:36), que afirma que la equivalencia total se presenta principalmente en la fraseología denominativa y terminológica, en los calcos y en los europeísmos.

Sin embargo, incluso aquellas unidades fraseológicas que tienen un equivalente total en otra lengua no son exactamente iguales y presentan algunas diferencias en su contenido, forma o función. Por ello, existen unos parámetros para determinar el grado de equivalencia o inequivalencia que existe entre las unidades fraseológicas de dos lenguas. Estos parámetros, proporcionados por Gladrow (1993) y Drovbrolvo'skij (2000), son de tipo semántico, sintáctico y pragmático.

En primer lugar, el parámetro semántico es de gran importancia para la comparación lingüística, ya que, como podemos observar en los ejemplos propuestos, hace referencia a unidades fraseológicas que poseen diferencias semánticas en dos lenguas, pero cuyo significado y sentido es el mismo en ambas lenguas. Este parámetro se puede dividir en cuatro combinaciones:

Unidades fraseológicas con el mismo significado fraseológico y la misma imagen base	<i>Let something slip through one's finger.</i>	<i>Dejar escapar algo de las manos.</i>
Unidades fraseológicas con el mismo significado y la misma imagen base con alguna diferencia.	<i>Two heads are better than one.</i>	<i>Cuatro ojos ven más que dos.</i>
Unidades fraseológicas cuyo significado fraseológico, base metafórica y estructura interna no coinciden completamente.	<i>Hit the nail on the head.</i>	<i>Dar en el clavo.</i>
Unidades fraseológicas con el mismo significado fraseológico, pero con una base figurativa y composición diferente.	<i>Happy as dog with two tails.</i>	<i>Más contento que un niño con zapatos nuevos.</i>

Cuadro 1. Parámetro semántico (Jesús Leal, 2008: 111-112).

Otro de los parámetros propuestos es el morfosintáctico. En la unidad fraseológica inglesa *put one's finger on something* y la española *meter el dedo en la llaga* podemos apreciar cómo el sentido que se pretende transmitir es el mismo en ambos casos, pero existen diferencias morfosintácticas entre las dos, que no son completamente idénticas.

Por último, el parámetro pragmático presenta diferencias culturales que podemos apreciar al comparar unidades fraseológicas de dos o más lenguas. En el caso de *Promise the earth*

and the moon y *Prometer el oro y el moro*, podemos apreciar una diferencia pragmática debido a que no comparten ni origen ni historia. El origen de la unidad fraseológica española reside en una leyenda de moros y cristianos que explican Candón y Bonnet (1994:62):

existe una leyenda que narra que en tiempo del rey Juan II, el alcalde de Ronda Abdalá y su sobrino Hamet fueron apresados en una redada efectuada por los caballeros cristianos de Jerez. A pesar de que Abdalá pagó el rescate que exigía, los caballeros jerezanos pretendían quedarse con el oro y el moro.

Ambas unidades fraseológicas presentan semejanza formal y semántica, pero no comparten el aspecto cultural. Es muy común que este tipo de unidades fraseológicas hagan referencia a personajes, acontecimientos o lugares históricos o célebres que no están presentes en la cultura de ambas lenguas.

Estas diferencias interlingüísticas relacionadas con las unidades fraseológicas pueden constituir un obstáculo a la hora de aprender una lengua extranjera, dada la existencia de miles de unidades de este tipo en cada una de ellas; el inglés, en concreto, dispone aproximadamente de 25.000 y, con el paso del tiempo, esta cifra sigue aumentando (García *et al.*, 2021:122).

2.3.2. Problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas

Por norma general, las unidades fraseológicas no suelen crear especiales dificultades cuando se trata del aprendizaje de la primera lengua, pues, según hemos adelantado, el aprendiente nativo las adquiere prácticamente sin darse cuenta a partir de sus experiencias y a partir de la cultura en la que se halla inmerso, y las recuerda con total facilidad. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante ha de hacer frente a distintas dificultades para poder detectar la idiomatidad, es decir, «aquella propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos» (Corpas Pastor 1996:26). Por su parte, Ruiz Gurillo (1997:79) afirma que este concepto supone que «El sentido total de la combinación de palabras no se obtiene a partir del sentido de los significados de sus componentes tomados de forma aislada, o teniendo en cuenta la suma de esos significados».

Los investigadores han destacado algunos de los problemas principales que presenta la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas. Higuera García (1997: 48), en

este sentido, menciona la dificultad para encontrar equivalencias en la primera lengua; la misma investigadora (2004: 481) señala también que el desconocimiento de que se trata de unidades fraseológicas puede ocasionar que los alumnos no sean capaces de detectarlas o incluso que las interpreten de manera errónea. Por su parte, Penades Martínez (1999: 23) destaca que la escasez de materiales específicos para la enseñanza de las unidades fraseológicas supone un obstáculo para su correcto aprendizaje.

En definitiva, los problemas de enseñanza y aprendizaje de estas unidades derivan, principalmente, de la dificultad de conocer el sentido de estas expresiones a partir de los significados de los elementos que las conforman. Del trabajo realizado por García Muruais (1997:365) hemos podido concluir que es importante tener presente que la adquisición de las unidades fraseológicas debe darse mediante un proceso constructivo, en el que el aprendiente tenga la oportunidad de participar de manera activa y que sea consciente de la adquisición de dichas unidades fraseológicas. Se trata de una tarea complicada, lo que explica que se hayan realizado diferentes clasificaciones con el propósito de facilitar su comprensión.

2.3.3. Estrategias para el aprendizaje de las unidades fraseológicas

Las mencionadas agrupaciones de las unidades fraseológicas pretenden ordenarlas y diferenciarlas de aquellas otras construcciones que no se consideran unidades fraseológicas; de este modo, se facilita su aprendizaje y su adquisición. La fraseología se ha agrupado atendiendo a diferentes criterios: unidades fraseológicas que incluyen somatismos, nombres de animales o colores; otras veces se han clasificado atendiendo a criterios semánticos, pragmáticos y funcionales.

Durante muchos años se han estudiado posibles estrategias para favorecer el aprendizaje de estas unidades en el aula de lenguas extranjeras, entre las cuales se incluye su clasificación. En este sentido, Pamies (2007: 173-177) propone clasificar las unidades fraseológicas atendiendo a tres criterios: en primer lugar, la fijación, que hace referencia a aquellas unidades fraseológicas que no presentan variación en el orden de componentes en la lengua materna, que en este caso es el español, y la lengua que se está aprendiendo, que en nuestro caso es el inglés; en segundo lugar, la multilexicalidad, que alude a las unidades fraseológicas formadas por más de una palabra gráfica; por último, la idiomatidad, es decir, unidades fraseológicas en las que el significado que surge de la combinación de las palabras que la integran no coincide con el significado literal.

Por su parte, Corpas Pastor (1996: 32) asegura que no hay consenso en cuanto a la clasificación de estas unidades. En su opinión, estas clasificaciones pueden utilizarse como una herramienta para facilitar su identificación y para diferenciarlas de aquellas expresiones que no son unidades fraseológicas. Para ella, los investigadores han ido creando tipologías basadas en su propia experiencia y, por lo tanto, estas clasificaciones no están enfocadas a facilitar el aprendizaje de las unidades fraseológicas en otra lengua. La citada estudiosa (Corpas 1996: 50-52) afirma que las clasificaciones propuestas por Coseriu (1966: 175-217) o Zuluaga (1980), entre otros, son incompletas y no muestran criterios claros que puedan ayudar en su aprendizaje y comprensión. Por ello, propone un sistema de clasificación tripartito, para facilitar su identificación: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

En primer lugar, las colocaciones, desde el punto de vista de la lengua, son sintagmas completamente libres, que se forman a partir de reglas, pero que tienen cierto grado de restricción combinatoria determinado por su uso. En segundo lugar, las locuciones, que Casares (1992: 170) define como la «combinación estable de términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consolidado no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes». Por último, los enunciados fraseológicos o enunciados completos, caracterizados por constituir actos de habla y por presentar fijación interna y externa; entre ellos se encuentran fórmulas rutinarias que no presentan autonomía textual ya que su aparición está determinada por situaciones comunicativas concretas.

En el cuadro siguiente recogemos esta clasificación acompañada de ejemplos:

Tipo de unidad	Unidad fraseológica en español	Ejemplo
Colocaciones	<i>Correr un riesgo</i>	Levantándote a esta hora corres el riesgo de llegar tarde.
Locuciones	<i>Sin papeles</i>	El problema de los sin papeles es un tema prioritario en muchos países europeos.
Enunciados fraseológicos	<i>Hacer caso omiso</i>	El becario seguía haciendo caso omiso a su jefe.

Cuadro 2. Clasificación unidades fraseológicas (Corpas Pastor, 1996).

De todo lo dicho podemos concluir que es necesario recurrir a estrategias específicas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de estas expresiones en el aula de inglés como lengua extranjera. Parece evidente, por tanto, que las unidades fraseológicas requieren una atención especial desde la didáctica, que, sin embargo, no siempre han recibido y que

no debería basarse únicamente en el establecimiento de clasificaciones, sino en la búsqueda de estrategias que puedan aplicarse en el aula.

En ese sentido, Solano (2019: 56) propone abordar esta cuestión desde una perspectiva docente, que no solo atiende al modo de aprenderlas sino también al modo de enseñarlas, empezando por las fases pedagógicas de la programación didáctica. En este sentido, distingue cuatro fases:

- a) Concienciación, que supone que el aprendiente sea consciente de lo que es una unidad fraseológica tanto en su lengua materna como en las lenguas extranjeras.
- b) Atención, consistente en enseñar a los aprendientes las características de las unidades fraseológicas mediante ejemplos de la lengua extranjera.
- c) Adaptación, en la que, una vez superadas las dos fases anteriores, el aprendiente deberá comprender el significado idiomático de las unidades fraseológicas.
- d) Apropiación o fase última, en la que el aprendiente debería automatizar el uso de las unidades fraseológicas en diferentes situaciones comunicativas.

2.3.4. La fraseodidáctica

Dada la importancia concedida a la fraseología a lo largo de los años, algunos expertos consideran conveniente estudiarla y abordarla de manera segregada, separándola de la didáctica común. Para ello, crean lo que se ha denominado *fraseodidáctica*, definida, según González Rey (2012:2), del siguiente modo:

una rama que permite a los docentes y especialistas situar la didáctica de la fraseología en el centro de sus preocupaciones con el objetivo de que tenga un lugar propio dentro de la fraseología.

González Rey (2012:70) afirma que esta nueva forma de estudiar y enseñar la fraseología surge a principios del siglo XX con Charles Bally, quien se encargó de aplicar a la fraseología los principios teóricos que él mismo había establecido con el objetivo de conseguir una competencia activa en la lengua extranjera; para ello desarrolló casi 300 ejercicios enfocados a esta labor. A partir de los años 80 son cada vez más los docentes e investigadores que se interesan por esta disciplina: Zuluaga (1980) realizó una contribución importante a ella; sin embargo, no es hasta los años 90 cuando crece el interés por la fraseología, con López Taboada y Soto Arias (1995), un interés que, actualmente, continúa creciendo en pleno siglo XXI.

El término fraseodidáctica surge en España por primera vez en el año 2001 con Larreta Zulategui, de la Universidad de Murcia, quien menciona este término en su obra *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*. Algunos años más tarde, Corpas Pastor (2003) también hace referencia a esta disciplina en su trabajo de investigación *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*.

González-Rey (2012) señala que cuando hablamos de fraseodidáctica no podemos dejar de mencionar a Khün (1994), primer fraseólogo en utilizar, en el año 1987, en Alemania, la fraseodidáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas. Szyndler (2015: 207) afirma que Khün propone un modelo de aprendizaje de estas unidades para aprendientes de lengua extranjera basado en tres etapas o «tres pasos fraseodidácticos»:

- a) Identificación de fraseologismos: consiste en saber identificar en un texto real las unidades fraseológicas por sus particularidades morfosintácticas y semánticas.
- b) Descodificación de los fraseologismos: parte de la consideración de que el aprendiente debe deducir el significado de la unidad fraseológica a través del contexto.
- c) Codificación de fraseologismos: una vez superadas las dos fases anteriores, el aprendiente debe ser capaz de utilizar la unidad fraseológica en un contexto similar.

Los pasos propuestos por Khün han supuesto un avance importante para la didáctica de la fraseología, motivo por el cual otros autores partieron de ellos para realizar sus estudios. Un ejemplo puede ser Lüger (1997), quien intercaló, entre el segundo y el tercero, un paso más, la fijación. «Arbitraria y establecida por el uso», Corpas Pastor (1996:23) define la fijación como «aquella propiedad que tienen estas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas».

Ettinger (2008: 108-110), por su parte, basándose en el modelo de Kühn, propone una adaptación, centrada en la parte práctica del proceso de aprendizaje de las unidades fraseológicas y en la que se reconocen las fases siguientes:

1. Identificación de los fraseologismos en contexto a través de su imagen bajo la dirección del docente (etapa de aprendizaje ilustrativa).

2. Estudio en casa de los fraseologismos que aparecen en el libro de texto (búsqueda autónoma de sus definiciones y orígenes). Los más difíciles los explicará el profesor (etapa de aclaración).
3. Ejercicios mnemotécnicos sobre los fraseologismos del libro de texto, en los que el profesor comenta con detalle los más complejos (etapa de fijación).
4. Observación del uso de los fraseologismos aprendidos en textos reales para, posteriormente, saber emplearlos en contextos semejantes (etapa de reformulación).

2.3.5. Técnicas para la enseñanza de las unidades fraseológicas

A la hora de aplicar en el aula diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas, debemos tener en cuenta algunas de las técnicas que se utilizan para esta tarea.

Al igual que ocurre en el español, los hablantes ingleses no recurren de manera consciente a reglas gramaticales para hablar o comunicarse con los demás, especialmente cuando se trata de las frases idiomáticas. Por lo que estudiarlas a partir de unas reglas gramaticales no sería lo ideal, la manera más sencilla de aprenderlas es en su contexto y de manera pasiva (Acosta, et al., 2019: 122).

Las frases idiomáticas son un claro ejemplo de cómo los nativos ingleses utilizan el inglés en las conversaciones cotidianas y, como ya hemos mencionado, no son un aspecto que se vaya a aprender memorizando grandes listas o acudiendo a reglas gramaticales. Es por ello por lo que Vigil García *et al.* (2021: 122-123) han propuesto diferentes técnicas para su enseñanza.

En primer lugar, la técnica expositiva. Se trata de una técnica muy básica y sencilla, que consiste en la exposición oral por parte del profesor de las diferentes unidades fraseológicas que se van a estudiar. Para alcanzar el éxito con esta técnica, es importante que el aprendiente participe de manera activa y se cree cierto debate en el aula.

La segunda técnica se corresponde con la representación de roles o juego de papeles. Se trata de una técnica muy dinámica, que permite aprender de manera sencilla las unidades fraseológicas a través de la interpretación de diferentes papeles entre los alumnos.

En tercer lugar, se propone el uso de recursos audiovisuales. Cada vez es más común el uso de técnicas visuales para el aprendizaje a través de fotografías, dibujos, mímica o gestos. Una de las más utilizadas es la de las palabras clave. Rizq (2015) sugiere que esta técnica aprovecha la capacidad de producir imágenes mentales, lo cual puede ser muy beneficioso para el aprendizaje de las unidades fraseológicas.

En cuarto y último lugar, apuntan las técnicas verbales, que mejoran la destreza oral y desarrollan la capacidad auditiva. Consisten en la práctica de las unidades fraseológicas en conversaciones, canciones, debates, etc. De esta forma se obtiene fluidez a la hora de producir las ideas.

2.3.6. ¿En qué nivel se debe enseñar la fraseología?

Como ya hemos mencionado, no suele darse la importancia que merece a la fraseología, por lo que su enseñanza tampoco suele incluirse en las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera. La mayoría de los manuales orientados a la enseñanza de estas expresiones está dirigida a aprendientes de un nivel intermedio o avanzado. En este sentido, varios especialistas en la materia, como la ya mencionada Ruiz Gurillo (2000), defienden que estas expresiones se trabajen en grupos que ya poseen cierto nivel de conocimiento en la lengua extranjera, pues, dada su complejidad, solo serán capaces de adquirirlas aquellos estudiantes que tengan un nivel intermedio o avanzado en la lengua que se está aprendiendo.

Sin embargo, Florence (2010: 33) afirma que, si se introduce este concepto desde las primeras etapas del aprendizaje de una lengua extranjera, utilizando unidades fraseológicas sencillas que se adapten a cada nivel, se podría solventar el problema de su adquisición, darles la importancia que deben tener y permitir que se aprendan más fácilmente, paulatinamente y casi sin darse cuenta.

Aguilar Ruiz (2008: 2-3) propone que los aprendientes empiecen adquiriendo fórmulas rutinarias en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua extranjera; posteriormente, según vayan aumentando su nivel, se irán introduciendo las colocaciones, locuciones coloquiales y expresiones correspondientes a niveles superiores.

En definitiva, entendemos que la solución no es retrasar la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas o proponerla únicamente en los niveles avanzados; por el contrario, creemos conveniente adaptar su enseñanza al nivel de cada grupo y buscar las

estrategias adecuadas para que los aprendientes puedan adquirirlas poco a poco, durante las distintas etapas del aprendizaje de la lengua extranjera.

2.4. Falsos amigos

Según Chamizo Domínguez (2005: 73), un falso amigo se define del modo siguiente:

[...] dos palabras dadas en dos o más lenguas naturales sean iguales o muy parecidas gráfica y/o fonéticamente pero que, sin embargo, sus significados sean diferentes parcial o totalmente. Dicho de otra manera, los falsos amigos son aquellas palabras que comparten sus significantes pero que difieren total o parcialmente en cuanto a sus significados.

Como ya hemos mencionado, la semejanza entre palabras de lenguas distintas representa una gran complicación para los aprendientes, ya que el mayor obstáculo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es la interferencia que ejerce sobre ella la primera lengua del aprendiente. En el caso de los falsos amigos, el desconocimiento de su significado puede resultar arriesgado, ya que el aprendiente confunde su significado sin llegar a ser consciente de su error.

2.4.1. Clasificación de los falsos amigos

Los falsos amigos, al igual que las unidades fraseológicas, han sido objeto de diversas clasificaciones de parte de los investigadores. De entre todas las clasificaciones propuestas, podemos destacar tres, que han sido estudiadas y mencionadas por varios estudiosos: la distinción entre falsos amigos totales y parciales; la diferencia entre falsos amigos por casualidad y semánticos; y, por último, la oposición entre falsos amigos gráficos y falsos amigos fonéticos. En los epígrafes que siguen nos ocuparemos de estas clasificaciones y las acompañaremos de ejemplos para facilitar su comprensión.

2.4.1.1. Falsos amigos totales y parciales

Chamizo Domínguez (2007) distingue entre falsos amigos totales o parciales: los primeros, los falsos amigos totales, tienen un significado claramente diferente en ambas lenguas; los falsos amigos parciales, sin embargo, son palabras polisémicas de las que uno de sus significados tiene relación con el que tiene atribuido en la otra lengua, pero el resto de los significados, no. Estos últimos pueden resultar incluso más difíciles de adquirir que los primeros, ya que los aprendientes tienen que saber identificar cuándo actúan como falsos amigos y cuándo no, lo que hace la tarea de comprensión mucho más complicada. A continuación, presentamos algunas muestras de estos dos tipos de falsos amigos:

Español	Inglés	Equivalente correcto en español
---------	--------	---------------------------------

1.Cuestión	Question	Pregunta
2.Presumir	Presume	Suponer
3.Sensible	Sensible	Sensato

Cuadro 3. Falsos amigos totales.

Por lo que se refiere a los falsos amigos totales, en el primer ejemplo (1), la tendencia sería traducir la secuencia *I have a question for you* como *Tengo una cuestión para ti*, cuando lo correcto es *Tengo una pregunta para ti*. Como vemos, ambas palabras, *cuestión* y *question*, son muy similares en español y en inglés, motivo por el cual los estudiantes suelen confundir su significado.

En el segundo ejemplo (2), el enunciado *Doctors presume that its cause is psychological* se traduce correctamente como *Los médicos suponen que la causa es psicológica*; sin embargo, el desconocimiento de que se trata de un falso amigo provoca que los aprendientes la interpreten como *Los médicos presumen que la causa es psicológica*.

En el tercer ejemplo (3), nos encontramos ante uno de los casos más claros y que más confusión causa a los aprendientes de inglés. Es muy común que, por ejemplo, en la secuencia *The participant asked a sensible question* la palabra inglesa *sensible* se entienda como *sensible*, cuando, en realidad, la traducción correcta de esta oración es *El participante hizo una pregunta sensata*.

Por lo que se refiere a los falsos amigos parciales, también encontramos algunas muestras en el cuadro siguiente:

Español	Inglés	Equivalente correcto en español
1.Utilidad	Utility	Servicio público
2.Moverse	To move	Mudarse
3.Carácter	Character	Personaje

Cuadro 4. Falsos amigos parciales.

En este cuadro observamos tres vocablos que responden a la definición de falso amigo parcial, ya que son palabras polisémicas de significantes similares en español y en inglés, que, sin embargo, solo comparten alguno de sus significados en ambas lenguas.

En el primer ejemplo (1), la palabra *utility* dispone, según el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2023) de tres significados: a) 'servicio prestado al público, como un suministro de agua'; b) 'la calidad de ser útil'; y c) 'pieza de software que realiza una tarea particular'. Por otro lado, según el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2023) la palabra *utilidad* tiene dos significados: a) 'la calidad de ser útil'; y b) 'provecho, conveniencia, interés o fruto que se saca de algo'. Como podemos ver, no todos los

significados de estos dos términos coinciden en ambas lenguas; por el contrario, solo tienen un significado en común y, por ello, podemos determinar que son falsos amigos parciales.

En el segundo ejemplo (2), el verbo español *moverse* tiene, según el *DLE* (RAE, 2023), 10 acepciones; por su parte, el verbo inglés *to move*, según el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2023) dispone de hasta 12 acepciones. Algunos de los significados de *moverse* pueden ser: a) 'dejar que el cuerpo deje el lugar o espacio que ocupa y pase a ocupar otro'; b) 'menear o agitar una cosa o parte de algún otro cuerpo'. En cambio, algunos significados de *to move* son: a) 'cambiar de posición o hacer que alguien / algo cambie de posición'; b) 'cambiar el lugar donde vives'. Como ocurre en el caso anterior, podemos comprobar que algunos de los significados coinciden en ambas lenguas, por ello se trata de falsos amigos parciales.

En el último ejemplo (3), la palabra española *carácter* puede significar: a) 'señal o marca que se imprime, pinta o escupe en algo'; b) 'conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de un colectivo'; y c) 'fuerza y elevación de ánimo natural de alguien, firmeza, energía'. Por su parte, las acepciones de *character* en inglés son: a) 'persona o animal en un libro, obra de teatro o película'; b) 'cualidades o características que hacen a una persona diferente de los demás'; c) 'fuertes cualidades personales'; d) 'letra, signo, marca o símbolo utilizado en la escritura, en la impresión o en los ordenadores'. Como podemos ver, ambas palabras comparten varios de sus significados; sin embargo, en la oración *Me gusta mucho el carácter principal de este libro*, la palabra *carácter* se utiliza incorrectamente, ya que se asocia al significado principal de la palabra inglesa *character*, cuando lo correcto sería *personaje*.

2.4.1.2. Falsos amigos por casualidad y falsos amigos semánticos

Chamizo (2007: 74-76) establece también una distinción entre falsos amigos por casualidad y falsos amigos semánticos: los semánticos tienen un origen etimológico común, pero disponen de significados diferentes en los dos idiomas; los falsos amigos por casualidad, en cambio, no tienen ninguna conexión semántica o etimológica en su origen y tampoco comparten significado. La palabra inglesa *topic* y la palabra española *tópico* son un ejemplo de esto. Ambas palabras provienen de la palabra griega *tópos*, que hace referencia a sitio o lugar; sin embargo, ambas palabras han adquirido significados opuestos debido al proceso de modificación que han sufrido tanto en inglés como en

español. Finalmente, la palabra inglesa *topic* significa tema, materia o asunto y la palabra española *tópico* se utiliza para referirse a una expresión.

2.4.2.3. Falsos amigos gráficos y fonéticos

Por su parte, Chacón Beltrán (2006:29) propone una clasificación de los falsos amigos con una perspectiva pedagógica, pues considera que estos constituyen un problema de aprendizaje. Distingue entre falsos amigos fonéticos, que son aquellas palabras que en dos o más lenguas tienen una pronunciación similar pero que difieren en su significado; y los falsos amigos gráficos, que se trata de aquellas palabras de diferentes lenguas que comparten cierta similitud en su escritura pero tienen significados diferentes.

	Español	Inglés	Vocablo correcto
Gráficos	<i>Argumento</i>	<i>Argument</i>	<i>Disputa</i>
Fonéticos	<i>Atender</i>	<i>Attend</i>	<i>Asistir</i>

Cuadro 5. Falsos amigos gráficos y fonéticos.

En los ejemplos propuestos podemos ver cómo la palabra española *argumento* y la palabra inglesa *argument* se escriben de manera muy similar, pues su escritura solo se diferencia en la última letra, por lo que es muy común que los aprendientes se confundan y les atribuyan el mismo significado; sin embargo, sus significados son totalmente diferentes, ya que la palabra inglesa *argument* hace referencia a una disputa o enfrentamiento; y, por su parte, la palabra *argumento* en español, según la Real Academia Española, se utiliza para convencer de lo que se afirma o se niega.

En el segundo ejemplo, la palabra inglesa *attend* y la palabra española *atender* tienen una pronunciación muy similar, por lo que es muy común creer que tienen el mismo significado; sin embargo, como podemos ver en el cuadro, esto no es así.

2.4.2. Dificultades de los falsos amigos

Es muy común que los aprendientes asocien de manera errónea, tanto gráfica como fonológicamente, las palabras que son semejantes en la lengua extranjera que están adquiriendo y en su lengua materna. A menudo, los estudiantes de inglés como lengua extranjera trabajan con palabras que se escriben o se pronuncian de manera parecida en las dos lenguas y que sí comparten el mismo significado: pensemos, por ejemplo, en la palabra inglesa *intelligent*, que corresponde a la española *inteligente*. Sin embargo, es frecuente también que se encuentren con el caso contrario, es decir, con palabras que se escriben o se pronuncian de manera parecida pero que, sin embargo, no comparten el mismo significado: tal es el caso, según hemos observado, de la palabra inglesa *sensible*,

que, por su significante, puede ser identificada erróneamente con la española *sensible*, en lugar de hacerla corresponder con *sensato*, que es la acertada.

Se trata, por tanto, de una situación que se produce por la existencia de palabras que tienen el mismo origen y que, sin embargo, han evolucionado de manera diferente en dos lenguas distintas, en este caso el inglés y el español. Nos encontramos, sin duda, ante un problema para los aprendientes de inglés como segunda lengua, ya que suscita confusión. Al respecto, el estudio realizado en la universidad de Castilla-y León por Gutiérrez Toledo (2002) mostró que la aparición de falsos amigos en las pruebas de acceso a la universidad tenía como consecuencia una falta de comprensión por parte de los alumnos. Estos falsos amigos provocaban un vacío semántico importante que, en algunos casos, podía derivar en incomprensión de párrafos enteros.

Una de las principales dificultades a las que han de hacer frente los aprendientes en relación con la aparición constante de falsos amigos es precisamente la de saber discriminar los falsos amigos de los que no lo son. Esta dificultad es aún mayor cuando los aprendientes interpretan erróneamente un falso amigo sin tener conciencia de ello; en este sentido, es muy complicado que se percaten de su error si no se les proporciona una corrección. Como ocurre con las clasificaciones de las unidades fraseológicas, creemos que las clasificaciones propuestas anteriormente pueden ser también de gran ayuda para diferenciar de manera un poco más clara aquellas palabras que son falsos amigos de las que no lo son. Sin embargo, consideramos que, para facilitar el proceso de aprendizaje de los aprendientes y la labor de los docentes, es necesario acudir a otras estrategias más específicas.

En este sentido, creemos oportuno destacar a Granger (1993: 43-55), quien realizó un análisis exhaustivo para determinar el grado de atención que debe prestarse a los falsos amigos en el proceso de enseñanza del léxico. Para ello, elaboró una lista compuesta por 5 factores que consideró de gran importancia: el alcance de la distancia lingüística entre la lengua 1 y la lengua 2, la naturaleza de los falsos amigos, el propósito de la enseñanza, el nivel de conocimiento de los aprendientes y, por último, el tipo de léxico que se va a estudiar. Teniendo en cuenta estos factores, Granger concluyó que los falsos amigos suponen tanto una ayuda como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que determinó que, efectivamente, son de gran importancia e insiste en que debe prestarse especial atención a su enseñanza.

2.4.3. Estrategias para la enseñanza de los falsos amigos

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, consideramos que los falsos amigos no solo son un fenómeno complejo para los aprendientes, sino que también lo son para los docentes, responsables del aprendizaje de sus estudiantes y, por tanto, encargados de enseñarlos y de lograr que los aprendientes los adquieran. Es necesario, por consiguiente, prestarles una especial atención en el aula de lenguas extranjeras.

Para aquellas personas que quieran aprender lenguas extranjeras, en este caso el inglés, la adquisición de vocabulario puede resultar una tarea sencilla; sin embargo, esta se complica cuando aparecen los falsos amigos. Precisamente por ello, al igual que ocurre con las unidades fraseológicas, a lo largo de los años también se han creado métodos y estrategias para facilitar esta costosa tarea a los docentes de lenguas extranjeras.

Socorro Montaña (2009) concluye que el conocimiento de los falsos amigos beneficia el aprendizaje del inglés en varios aspectos, pues, en su opinión, no solo ayuda en la adquisición y en la comprensión del vocabulario, sino que, además, su conocimiento repercute también de manera positiva sobre el aprendizaje del idioma en general, en tanto que permite que la adquisición de vocabulario sea rápida y en tanto que favorece, además, la comprensión de textos en inglés.

Con el objetivo de facilitar el aprendizaje y la adquisición de los falsos amigos, al igual que ha sucedido con las unidades fraseológicas, algunos autores han realizado clasificaciones enfocadas al aprendizaje de una lengua extranjera; como ya hemos mencionado, el objetivo de estas listas es agrupar los falsos amigos y, de esta manera, intentar que la tarea de los aprendientes no sea tan compleja.

Podemos mencionar, en este sentido, y entre otras clasificaciones, la de Postigo Pinazo (1998), quien agrupa 1800 falsos amigos en cuatro categorías diferentes, que ya hemos definido con anterioridad: fonéticos, gráficos, derivados de préstamos y semánticos. Estos últimos, los semánticos, se clasifican, a su vez, en dos subgrupos ya mencionados y delimitados anteriormente por Chamizo Domínguez (2007): totales y parciales.

Sin embargo, a pesar de que la clasificación de los falsos amigos suele ser una estrategia muy utilizada por los investigadores de la materia e incluso por los docentes, existen otros métodos que se han empleado en las aulas durante años y que probablemente nos resulten familiares.

El método más utilizado por los docentes para el aprendizaje y adquisición de vocabulario de una lengua extranjera ha sido, desde hace mucho tiempo, el de las listas de palabras, que también se ha aplicado a la adquisición específica de los falsos amigos. A pesar de la extensión de su uso, algunos expertos lo describen como un método convencional y poco eficaz desde el punto de vista didáctico para la enseñanza de los falsos amigos, pues a través de estas listas los aprendientes no son capaces de contextualizar las palabras o las expresiones. Por su parte, Chacón M. (2000) señala la importancia de conocer los diferentes elementos que componen cada palabra que aprendemos para no cometer errores de tipo morfológico, sintáctico, sociolingüístico y pragmático. Asimismo, recuerda que son muy abundantes las palabras polisémicas, que pueden tener un significado u otro dependiendo del contexto en el que aparecen, aspecto que no tienen en cuenta las listas de vocabulario.

Como hemos adelantado, tanto las clasificaciones de los falsos amigos como las listas de palabras pueden ser herramientas que ayuden a los investigadores, docentes o incluso a los aprendientes a discriminar los falsos amigos de las palabras que no lo son. Sin embargo, creemos que estas dos opciones no solventan todos los problemas de comprensión y aprendizaje. Consideramos necesario que se apliquen estrategias específicas que sirvan de ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los falsos amigos dentro y fuera del aula, como las que señalamos seguidamente.

2.4.4. Uso de flashcards

Un sistema que combina tanto la clasificación de vocablos como las listas de vocabulario y que, además, constituye una alternativa a los diccionarios convencionales más próxima al mundo actual son las denominadas *flashcards* o tarjetas de imágenes. Según Chilca (2019:29), «las *flashcards* son tarjetas que facilitan la comprensión y el aprendizaje del vocabulario por medio de dibujos sencillos y fotografías con vocablos usados en la vida cotidiana»; se trata, además, según afirma Chilca, de un método que permite aprender los vocablos en su contexto, lo cual facilita su adquisición.

Algunos estudios han demostrado que el uso de *flashcards* permite adquirir los significados de palabras y mejorar la comprensión de la lengua extranjera de una manera más sencilla tanto para los aprendientes como para los docentes.

Por su parte, Ruiz Fachin (2019:8) añade que las *flashcards* son un material que pueden elaborar los propios aprendientes y que proporcionan tanto al docente como a los

estudiantes grandes ventajas: por un lado, de manera individual, ayudan al aprendiente a mantener activa su mente, pues son una herramienta beneficiosa para el desarrollo de actividades de búsqueda de información; por otro, también representan una herramienta muy útil en el aula, pues, como apunta Johnson K (2008), con ella el docente puede presentar el nuevo vocabulario o recurrir a ella para repasar cualquier tipo de vocabulario, de manera individual o en grupos.

Se trata de un instrumento atractivo y motivador para los aprendientes, que puede ser muy beneficioso si se aplica como estrategia de aprendizaje de los falsos amigos. Gracias a este método se pueden ejercitar de manera práctica y didáctica aspectos como el aprendizaje, la memorización o la creatividad, dado que, como ya hemos mencionado, los propios aprendientes pueden elaborarlas y, de esta forma, adquirir mejor los conceptos que se van a estudiar, sean o no falsos amigos.

Existen diferentes formas de elaborarlas. Junto a la más tradicional, a mano, se puede recurrir también a las nuevas tecnologías o valorar la opción de diseñarlas de manera digital en aplicaciones o páginas web que ya existen para ello y que incluyen juegos interactivos que permiten su aprendizaje y repaso.

2.4.5. Selección de falsos amigos

Independientemente del método que se quiera utilizar para la enseñanza de falsos amigos o de vocabulario en general, Gutiérrez Toledo (2002: 191-192) advierte que lo primero que se debe hacer es una selección previa de los términos que se van a impartir teniendo en cuenta el nivel académico de los aprendientes. Durante este proceso, únicamente deberíamos presentar a los aprendientes los falsos amigos que se van a utilizar durante las actividades de clase y que tengan un sentido en el contexto de aprendizaje. Estas nuevas palabras que van a aprender deberían tener un uso habitual en el aula, ya que, de lo contrario, su aprendizaje será mucho más costoso.

Asimismo, los términos que escoja el docente deberán favorecer la adquisición de nuevo vocabulario, por lo que lo ideal sería empezar con conceptos más sencillos en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera para, posteriormente, ir aumentando el nivel a medida que transcurre el proceso de aprendizaje, adecuándolo siempre a cada caso.

Gutiérrez Toledo (2002: 192) menciona también la importancia de la contextualización del vocabulario, como ya hemos indicado. En su opinión, se trata de un aspecto fundamental para aquellas palabras, como los falsos amigos, cuyos significados son

difíciles de recordar sin un contexto. Aprender estas palabras con su contexto puede facilitar su aprendizaje. Además, de esta forma, el aprendiente será capaz de saber si el término aprendido es apropiado en una situación comunicativa determinada.

Cabe destacar que una parte imprescindible del proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario, especialmente si hablamos de los falsos amigos, es la práctica. Cuando los aprendientes conocen nuevos términos, la manera más rápida y sencilla de retenerlos y de no olvidar sus significados o sus usos es ponerlos en práctica a través de la realización de diferentes ejercicios o actividades; de esta forma, el estudiante seguirá ejercitando el vocabulario y lo irá asimilando paulatinamente casi sin darse cuenta.

De todo lo mencionado podemos concluir que la aparición de falsos amigos en los textos puede suponer un error de comprensión para los estudiantes, por lo que su aprendizaje requiere de estrategias específicas que sirvan de ayuda tanto al aprendiente como al docente. Además, su enseñanza y la selección de falsos amigos que se va a trabajar debe adaptarse al nivel de los aprendientes. De esta manera, se podría garantizar una mejor comprensión en diferentes textos.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Introducción

Una vez delimitadas las herramientas conceptuales para abordar de modo científico nuestro objeto de estudio, nos proponemos desarrollar una investigación que nos permita corroborar que, efectivamente, la aparición de unidades fraseológicas y de falsos amigos presenta dificultades en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Con este propósito, hemos elaborado un cuestionario que será cumplimentado por un grupo de informantes constituido por estudiantes de primero de bachillerato del centro educativo I.E.S. Santa Brígida de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, en el que he desarrollado mis prácticas curriculares del Grado.

El cuestionario que hemos diseñado tiene el objetivo principal de averiguar el grado de dificultad y de resistencia que plantea a los informantes una selección de falsos amigos y de unidades fraseológicas que se someten a estudio y que se han extraído en su totalidad de tres manuales de enseñanza de Inglés Lengua Extranjera correspondientes, según consta en sus respectivas primeras páginas, al nivel intermedio (B1) del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que es precisamente el nivel que cursan los estudiantes de primero de bachillerato. Hemos utilizado de referencia estos tres manuales,

que se encuentran a disposición de los usuarios en la Biblioteca de Humanidades de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por dos motivos fundamentales: por un lado, porque el nivel coincide con el de los alumnos que se sometieron al cuestionario; y, por otro lado, porque se centran exclusivamente en la enseñanza de unidades fraseológicas y de falsos amigos. Estos manuales son los siguientes:

- Aragón, Carmen. 2016. *When pigs fly... (las ranas criarán pelo). Idioms para hablar very british*. Barcelona. Larousse.
- Darragh, Glenn. 2001. *Falsos amigos. False Friends. Palabras en apariencia similares pero con significados diferentes. Inglés-español*. Guipúzcoa. Editorial Stanley.
- Surià, Scheherezade. 2016. *Falsos amigos, false Friends. El libro para mantenerlos a raya*. Barcelona. Larousse.

Del primer manual, que recoge las unidades fraseológicas inglesas más usuales, hemos extraído precisamente las que vamos a someter a estudio. De los dos últimos manuales citados, que recogen los falsos amigos más comunes del inglés, hemos extraído los falsos amigos que aparecen en el cuestionario. Las oraciones propuestas en el cuestionario se han seleccionado también de estos tres manuales, si bien sobre ellas hemos introducido modificaciones para adaptar su extensión.

Dada la imposibilidad de someter a examen en un estudio limitado como es un TFG todas las unidades fraseológicas y todos los falsos amigos que aparecen en los manuales referidos, hemos realizado una selección de seis falsos amigos y de seis unidades fraseológicas, que son los que se incluyen en el cuestionario. La selección se ha realizado atendiendo a los dos criterios que seguidamente señalamos: en primer lugar, hemos atendido a nuestra experiencia personal como estudiante de inglés, pues todos ellos han aparecido en algún momento de nuestro desarrollo y han supuesto un obstáculo en el aprendizaje del inglés; en segundo lugar, la selección responde también a nuestra experiencia como docente en prácticas de este nivel, pues en todos los casos se trata de términos y de oraciones que han ocasionado problemas a los estudiantes del nivel mencionado durante el desarrollo de mis prácticas.

Una vez seleccionados, hemos elaborado un cuestionario integrado por un total de 12 enunciados, seis de los cuales contienen una unidad fraseológica y los otros siete restantes, un falso amigo. A continuación, presentamos una tabla en la que se recogen los

falsos amigos y las unidades fraseológicas que se han sometido a estudio junto con el enunciado en el que se han insertado en el cuestionario:

Unidad fraseológica / falso amigo	Enunciado del cuestionario	Traducción propuesta en los manuales
<i>Library</i>	<i>The school library has a good selection of books.</i>	<i>La biblioteca del colegio tiene una buena selección de libros.</i>
<i>Carpet</i>	<i>She split juice on the carpet.</i>	<i>Ella derramó zumo sobre la alfombra.</i>
<i>Attend</i>	<i>Did you attend the meeting?</i>	<i>¿Asististe a la reunion?</i>
<i>Sensible</i>	<i>Be sensible, you can't do it all on your own.</i>	<i>Sé sensato, no puedes hacerlo todo tú solo.</i>
<i>Current</i>	<i>The current rate of inflation is 4%.</i>	<i>El tipo actual de inflación es del 4%.</i>
<i>Vase</i>	<i>We place the flowers in a vase.</i>	<i>Pusimos las flores en un jarrón.</i>
<i>The law of the jungle</i>	<i>It was the law of the jungle at the store during the season sale.</i>	<i>Durante la temporada de rebajas, aquello fue la ley de la selva.</i>
<i>It rained cats and dogs</i>	<i>The garden was beautiful, but we couldn't really enjoy it because it rained cats and dogs.</i>	<i>El jardín era precioso, pero no pudimos disfrutarlo porque estaba lloviendo a cántaros,</i>
<i>Crossed his mind</i>	<i>Michael was in a football match and his team was losing, suddenly a very crazy thought crossed his mind.</i>	<i>Michael estaba en un partido de fútbol y su equipo iba perdiendo; de repente se le vino a la mente una idea muy loca.</i>
<i>The apple of his eyes</i>	<i>John has three daughters, but Mary is the apple of his eyes.</i>	<i>John tiene tres hijas, pero Mary es la niña de sus ojos.</i>
<i>Are in the same boat</i>	<i>Me and my classmates are in the same boat, we all need to pass the final exams.</i>	<i>Mis compañeros y yo estamos en el mismo barco. Todos necesitamos aprobar los exámenes finales.</i>
<i>Like father, like son.</i>	<i>Peter made the same decision his father made. Like father, like son!</i>	<i>Peter tomó la misma decisión que su padre. De tal palo, tal astilla.</i>

Cuadro 6. Falsos amigos y unidades fraseológicas. Enunciados del cuestionario.

Este cuestionario nos permitirá, como objetivo principal y según hemos adelantado, determinar el grado de dificultad que suponen estas unidades fraseológicas y estos falsos amigos del inglés para los aprendientes de inglés de nivel B1 y cuya lengua materna es el español. Asimismo, podremos comprobar de manera real si tanto estas unidades fraseológicas como estos falsos amigos suponen un obstáculo para el aprendizaje y la comprensión de la lengua que se está estudiando.

Por otra parte, tendremos también en consideración si el alumno ha entendido el mensaje que se pretende transmitir con el enunciado propuesto sin conocer exactamente el significado o el equivalente establecido en español para las unidades fraseológicas o los falsos amigos.

El cuestionario descrito ha sido cumplimentado por un total de 20 alumnos de primero de bachillerato, que tienen entre 16 y 18 años. Como hemos mencionado anteriormente, hemos elegido este curso ya que los estudiantes aprenden el nivel B1 de inglés, que es aquel en el que, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se contempla el estudio y el aprendizaje de los falsos amigos y de las unidades fraseológicas de nivel intermedio. De esta forma, tenemos la garantía de que los alumnos tienen el nivel suficiente para entender de manera general los contenidos del cuestionario propuesto.

3.2. Descripción del cuestionario

El cuestionario se ha presentado a los alumnos a través de una herramienta en línea para la realización de formularios y encuestas denominada *Formularios de Google*, con la que se pueden obtener las respuestas directamente en un navegador web o móvil. Se trata de una fórmula sencilla que permite recoger y guardar las respuestas de todos los participantes en el momento en el que estos las envían.

Al principio del cuestionario hemos incluido unas breves instrucciones dirigidas a los alumnos sobre cómo deben responder a cada pregunta. En este sentido, se dice a los alumnos que deben escribir en su primera lengua, el español, el significado de las 12 oraciones que proponemos en su segunda lengua, el inglés.

Asimismo, hemos insistido en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, en la necesidad de que no utilicen recursos ni diccionarios en línea o en papel para consultar el significado de las palabras o de las expresiones que desconocen, y, aunque no podemos garantizar que haya sido así, confiamos en la sinceridad de los participantes; en segundo lugar, les hemos pedido que contesten a todas las preguntas, aunque no estuvieran seguros de la corrección de la respuesta, pues, de esta forma, podemos obtener una información más completa; por último, hemos dejado claro a los alumnos que nuestro objetivo no es valorar sus conocimientos de la lengua inglesa ni el de asignarles una calificación como si de un examen se tratara.

Como hemos mencionado anteriormente, se trata de una muestra de 20 alumnos de primero de bachillerato, cada uno de los cuales, de manera individual, tiene un nivel específico de conocimiento de inglés, lo cual es muy importante para poder obtener resultados variados y, como ya hemos mencionado, poder tener respuestas con un grado de corrección variado.

El cuestionario contiene dos preguntas iniciales sobre la edad y el curso del informante, pues, aunque ya hemos mencionado que todos pertenecen a primero de bachillerato, queríamos dejar constancia de ello. Además de estas dos preguntas iniciales, el cuestionario cuenta, como se ha señalado, con doce preguntas de respuesta corta en las que los estudiantes han de escribir el significado en español de doce enunciados en inglés, seis de los cuales incluyen una unidad fraseológica y otros seis contienen un falso amigo.

Nuestro análisis se va a centrar en las respuestas emitidas por los estudiantes de la muestra a cada uno de los 12 enunciados del cuestionario. También tendremos en consideración la comprensión del sentido de la oración, aunque el informante no incluya en la respuesta el falso amigo o la unidad fraseológica establecida en cada caso. No obstante, no centraremos nuestro análisis en otros términos o expresiones inglesas que aparecen en los enunciados del cuestionario y que no se relacionan con los falsos amigos o con las unidades fraseológicas propuestos, pues el objetivo del estudio no es comprobar la comprensión de cada término del inglés, sino averiguar el grado de dificultad que suponen las expresiones que proponemos en el cuestionario.

3.3. Análisis de las respuestas

Seguidamente, realizaremos, en primer lugar, un análisis de las respuestas emitidas por los estudiantes en los seis primeros enunciados, que contienen, según hemos afirmado, un falso amigo. Posteriormente, analizaremos las seis oraciones que contienen las unidades fraseológicas.

Como se verá, en el análisis de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario hemos incluido una tabla que recoge los datos cuantitativos: la primera columna contiene los datos de las respuestas correctas, es decir, aquellos casos en los que los falsos amigos o las unidades fraseológicas coinciden con el término establecido en español; la segunda incluye los datos de las respuestas en las que el informante confunde el falso amigo o la unidad fraseológica objeto de análisis con el error que suele cometerse; en la siguiente columna aparecen los datos de aquellos informantes cuyas respuestas en español transmiten el mensaje de la oración en inglés, aunque no emplean el término o la expresión correspondiente en español para el elemento objeto de estudio; por último, hemos incluido una columna para aquellas respuestas incorrectas o sin sentido.

Pregunta 1 del cuestionario

El primer enunciado del cuestionario, *The school library has a good selection of books*, contiene el vocablo inglés *library*, calificado de falso amigo siguiendo los manuales mencionados anteriormente. Es muy común que los estudiantes de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera confundan este término con el término español *librería*, en lugar de asignarle el término adecuado, que es *biblioteca*.

Las respuestas de los informantes se recogen en la tabla siguiente:

	Término correcto	Falso amigo	Transmite el mensaje pero utiliza otro término	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	15	4	1	0
Porcentaje	75%	20%	5%	0%

Tabla 1. Pregunta 1 del cuestionario.

Como puede observarse en la tabla anterior, de los 20 estudiantes que realizaron el cuestionario, 15 (75%) respondieron de manera correcta, ya que tradujeron *library* por *biblioteca*. Sin embargo, 4 de ellos (20%) respondieron de manera incorrecta, pues asignaron al vocablo inglés *library* el significado de *librería*. Por último, consideramos de gran importancia mencionar que 1 de los estudiantes (5%) tradujo la secuencia presentada del modo siguiente: *El colegio tiene una buena selección de libros*. El alumno en este caso eludió, quizá por desconocimiento, el empleo de un término equivalente en español al vocablo inglés *library*, aunque podemos comprobar que comprendió el sentido de la oración. Estos datos nos indican que un porcentaje muy bajo de alumnos, solo el 5%, es capaz de entender el sentido del falso amigo sin conocer su significado. Podemos comprobar, por tanto, que, en el caso del falso amigo *library*, a pesar de ser un término relativamente sencillo y con el que los estudiantes suelen estar familiarizados, sigue presentando resistencia para los alumnos de primero de bachillerato, que en un 20% desconocen su significado en español y lo confunden con el de *librería*.

Pregunta 2 del cuestionario

El segundo de los falsos amigos que sometemos a estudio es el vocablo inglés *carpet*, insertado en la pregunta 2 del cuestionario, que dice así: *She split juice on the carpet*. Normalmente, este término suele confundirse en español con *carpeta*, a pesar de que su significado se corresponde con la palabra *alfombra*. Las respuestas de los informantes se recogen seguidamente:

	Término correcto	Falso amigo	Transmite el mensaje pero utiliza otro término	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	14	5	0	1
Porcentaje	70%	25%	0%	5%

Tabla 2. Pregunta 2 del cuestionario.

En este caso, 14 estudiantes (70%) tradujeron correctamente el término *carpet*, pues emplearon el vocablo español *alfombra*. Sin embargo, 5 de ellos (25%) no entendieron su significado correctamente y lo tradujeron por *carpeta*. Por otro lado, 1 de los encuestados (5%) no tradujo, como se le pedía, el término en cuestión, pues dejó la secuencia inacabada en su respuesta, que fue la siguiente: *Ella salpicó zumo en*. Por ello, concluimos que el 70% de los estudiantes fue capaz de entender su significado correctamente, el 25% confundió el término en español y el 5% no lo entendió.

Pregunta 3 del cuestionario

El tercer enunciado del cuestionario nos sirve para conocer el grado de dificultad que plantea el término inglés *attend*, que hemos integrado en la secuencia *Did you attend the meeting?* Se trata también de un elemento calificado de falso amigo, de acuerdo con los manuales ya mencionados, que suele confundirse con el término español *atender*. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

	Término correcto	Falso amigo	Transmite el mensaje pero utiliza otro término	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	4	7	9	0
Porcentaje	20%	35%	45%	0%

Tabla 3. Pregunta 3 del cuestionario.

Según observamos en la tabla anterior, 9 de los alumnos (45%) no utilizaron el término español *asistir*, pero sí entendieron el sentido de la oración, ya que en sus respuestas tradujeron el término *attend* por equivalentes o sinónimos textuales como *ir* o *acudir*. Otros 5 alumnos (25%) confundieron el término inglés con su falso amigo en español *atender*. Solo 4 de los estudiantes (20%) respondieron correctamente con el término *asistir*. Otros 2 encuestados (10%) entendieron *attend* como *hacer caso* o *prestar atención*, lo cual tampoco sería correcto, ya que el sentido es el mismo que si la respuesta hubiera sido *atender*. En definitiva, en este caso comprobamos que la mayoría de los alumnos fue capaz de entender el sentido de la secuencia, ya que sus respuestas en español

transmiten el mensaje de la oración en inglés; sin embargo, no utilizaron el equivalente en español al falso amigo en inglés.

Pregunta 4 del cuestionario

En la pregunta cuatro, proponemos la oración *Be sensible, you can't do it all on your own*, en la que el falso amigo que sometemos a estudio es *sensible*. Se trata de un término que suele identificarse erróneamente con el término español *sensible*, en lugar de traducirlo por el término *sensato*. La tabla siguiente muestra los resultados obtenidos:

	Término correcto	Falso amigo	Transmite el mensaje pero utiliza otro término	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	13	7	0	0
Porcentaje	65%	35%	0%	0%

Tabla 4. Pregunta 4 del cuestionario.

En este contexto, 13 alumnos (65%) tradujeron correctamente el término *sensible* por *sensato*. Sin embargo, 5 de ellos (25%) cometieron el error esperado, que es traducirlo como *sensible*. Otros 2 alumnos (10%) no entendieron el significado de la palabra e intentaron deducirlo por el contexto, ya que sus respuestas fueron *empático* y *comprensivo*. Entendemos que estas respuestas son incorrectas, ya que el sentido de la oración cambia al utilizar estos términos y podemos afirmar que estos alumnos no entendieron su significado, lo que significa finalmente que son 7 alumnos los que desconocen este falso amigo. Podemos comprobar que, en este caso, los alumnos siguen cometiendo errores a la hora de identificar su significado. Además, una vez analizadas las respuestas, podemos afirmar que los alumnos no son capaces de deducir su significado por el contexto, ya que en este caso ninguno ha entendido el mensaje de la oración sin entender el falso amigo.

Pregunta 5 del cuestionario

En la pregunta número cinco, la oración que debían traducir los alumnos es *The current rate of inflation is 4%*, en la que el falso amigo es *current*, cuyo significado en español es *actual*. Las respuestas obtenidas indican lo siguiente:

	Término correcto	Falso amigo	Transmite el mensaje pero utiliza otro término	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	12	0	7	1
Porcentaje	60%	0%	35%	5%

Tabla 5. Pregunta 5 del cuestionario.

En este caso, 12 de los alumnos (60%) supieron identificar el significado de *current* y lo tradujeron por el término español *actual*. Sin embargo, 7 de los alumnos (35%) desconocieron su significado. Consideramos de gran importancia mencionar que, en este caso, los alumnos que ignoraban su significado no cometieron ningún error terminológico ni de sentido, pues decidieron omitir el término y en su lugar escribir oraciones como por ejemplo *La cifra de inflación es del 4%*. Esto nos permite comprobar que fueron capaces de comprender el sentido de la oración; sin embargo, no supieron entender el significado del falso amigo en este caso. Por su parte, 1 de los alumnos (5%) no entendió el significado de la oración pues su respuesta fue *ni idea*. Comprobamos, por tanto, que, a pesar de desconocer que se trata de un falso amigo y de desconocer también su significado, los alumnos no cometen errores de sentido cuando aparece este término, ya que ninguno de ellos confundió el término *current* con sus falsos amigos *corriente* o *común*. En su lugar, expresaron el sentido de la oración omitiendo el término denominado como falso amigo.

Pregunta 6 del cuestionario

En la pregunta 6, proponemos la oración *We place the flowers in a vase*, que contiene el falso amigo que vamos a someter a estudio, *vase*, cuyo significado es *jarrón* y que, sin embargo, comúnmente se confunde con el término *vaso*. Las respuestas obtenidas se recogen a continuación:

	Término correcto	Falso amigo	Transmite el mensaje pero utiliza otro término	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	10	7	0	3
Porcentaje	50%	35%	0%	15%

Tabla 6. Pregunta 6 del cuestionario.

En este caso, 9 de los alumnos (45%) escribieron el término correcto para *vase*, es decir, *jarrón*. Por su parte, 1 de ellos (5%) no escribió el término *jarrón*, pero escribió en su lugar un término similar, *florero*, por lo que, a pesar de no ser exactamente el término que establece el manual en el que nos hemos documentado, podemos considerarlo un sinónimo textual y afirmar que el término utilizado es correcto. Por otra parte, 7 de los alumnos (35%) confundieron el significado del término con su falso amigo, por lo que su respuesta fue *vaso*. Por último, los 3 alumnos restantes (15%) no supieron identificar correctamente el significado o escribieron términos como *maceta*, lo cual sería incorrecto.

En esta ocasión, podemos afirmar que los alumnos que escribieron el término *vase* cometen un error de sentido, ya que no es lo mismo poner las flores en un jarrón que en un vaso. Sin embargo, la oración sigue teniendo coherencia al utilizar dicho término, por lo que es complicado que los alumnos se den cuenta de que el término no es correcto si no se les proporciona una explicación sobre su error. En este caso, podemos afirmar que la mitad de los alumnos conocía que el significado del término inglés *vase* en español es *jarrón*. Por su parte, la otra mitad de los alumnos desconocía su significado en español.

Pregunta 7 del cuestionario

La pregunta número 7 es la primera del cuestionario que contiene una unidad fraseológica. El enunciado, *It was the law of the jungle at the store during the season sale*, contiene la expresión *the law of the jungle*, que es la que sometemos a estudio y que, según el manual que mencionamos anteriormente (Aragón, Carmen G: 2016: 16), se califica de unidad fraseológica, cuyo significado se corresponde en español con *la ley de la selva*. Las respuestas de los informantes se recogen en la tabla siguiente:

	Unidad fraseológica correcta	Se confunde la unidad fraseológica	Transmite el mensaje, pero utiliza otra unidad fraseológica	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	5	9	3	3
Porcentaje	25%	45%	15%	15%

Tabla 7. Pregunta 7 del cuestionario.

En este caso, 9 de los 20 alumnos (45%) tradujeron esta unidad fraseológica como *La ley de la jungla*. Si tenemos en cuenta el manual al que hemos acudido para seleccionar las expresiones, es muy común que, cuando aparece esta unidad fraseológica, se interprete como *la ley de la jungla*; sin embargo, no sería del todo correcta, ya que no coincide con la traducción que está establecida para la unidad fraseológica en inglés. Es importante destacar que, de estos nueve alumnos, solo uno escribió el significado de la unidad fraseológica, pero no escribió la oración completa, por lo que entendemos que este alumno no entendió la oración en general. Por otro lado, 5 de los encuestados (25%) identificaron el sentido y tradujeron convenientemente esta unidad fraseológica por *la ley de la selva*. Por otro lado, 3 de los alumnos (15%) no entendieron el significado de la unidad fraseológica, pero sí entendieron el sentido y lo que se quería expresar ya que sus respuestas fueron, por ejemplo, *Era la ley del más fuerte* o *fue un caos tremendo*. Por ello, podemos afirmar que entendieron el sentido de la oración, aunque desconocían el

equivalente en español para la unidad fraseológica en inglés. Por último, 3 de los alumnos (15%) ignoraban el significado de la oración, pues dos de ellos contestaron *ni idea* y uno de ellos escribió una oración incorrecta. Podemos concluir de estos resultados que la gran mayoría de los alumnos, el 85%, ha sido capaz de entender el sentido de la oración a pesar de que no todos, solo el 60% de ellos, respondieron la unidad fraseológica establecida en español.

Pregunta 8 del cuestionario

En la pregunta número ocho, proponemos la oración *The garden was beautiful, but we couldn't really enjoy it because it rained cats and dogs*. En este caso la unidad fraseológica que vamos a tener en cuenta para el análisis de las respuestas es *it rained cats and dogs*, cuyo significado en español es el conocido dicho *llovió a cántaros*. Los resultados se recogen seguidamente:

	Unidad fraseológica correcta	Se confunde la unidad fraseológica	Transmite el mensaje, pero utiliza otra unidad fraseológica	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	2	9	9	0
Porcentaje	10%	45%	45%	0%

Tabla 8. Pregunta 8 del cuestionario.

En este caso, 9 de los alumnos (45%) entendieron el sentido de la oración, ya que sus respuestas fueron, por ejemplo, *llovía mucho* o *llovía demasiado*, entre otras; sin embargo, en sus respuestas no escribieron el equivalente establecido para la unidad fraseológica en español. Esto nos lleva a plantearnos dos posibilidades, o bien que desconocen la existencia del dicho español o bien que no fueron capaces de asociar la unidad fraseológica en inglés con la unidad fraseológica en español. Por otro lado, 9 alumnos (45%) desconocían el significado y el sentido de la oración, ya que 4 de ellos escribieron oraciones como *llovía gatos y perros* y 5 de ellos contestaron que *había muchos gatos y perros*. Podemos ver, por el contexto, que la primera opción, *llovía gatos y perros*, no tiene ningún sentido, por lo que los alumnos serían capaces de deducir que no es correcta. Sin embargo, la segunda opción, *había muchos gatos y perros*, podría tener más sentido en un contexto más amplio; no obstante, esta respuesta es incorrecta, ya que no corresponde ni al sentido de la oración ni al significado de la unidad fraseológica. Por último, solo 2 alumnos (10%) supieron responder correctamente y escribieron el dicho

llovía a cántaros. Esta unidad fraseológica en concreto tiene un equivalente que es muy utilizado en español; sin embargo, este es un ejemplo muy claro de dos unidades fraseológicas con el mismo significado fraseológico pero con una base figurativa y composición diferentes en inglés y en español, por lo que resulta complicado asociarlas y entender que hacen referencia al mismo mensaje en ambas lenguas. Podemos afirmar que el 55% de los alumnos entendieron el sentido de la oración; sin embargo, solo el 10% respondió correctamente con la unidad fraseológica *llovía a cantaros*. Por su parte, el 45% de los alumnos respondió de manera incorrecta, ya que su traducción no transmitía el mensaje ni el significado de la unidad fraseológica inglesa en español.

Pregunta 9 del cuestionario

En la pregunta nueve, los alumnos se encontraron con la oración *Michael was in a football match and his team was losing, suddenly a very crazy thought crossed his mind*. En este caso, la unidad fraseológica que vamos a someter al análisis es *crossed his mind*, cuyo significado en español es *se le vino a la mente*. Seguidamente exponemos los resultados:

	Unidad fraseológica correcta	Se confunde la unidad fraseológica	Transmite el mensaje, pero utiliza otra unidad fraseológica	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	1	15	0	4
Porcentaje	5%	75%	0%	20%

Tabla 9. Pregunta 9 del cuestionario.

En este caso, las respuestas de 15 de los alumnos (75%) se acercaron a la que establece el manual en el que nos hemos documentado, aunque ninguna de ellas se correspondía exactamente con ella. Algunas de las respuestas fueron, por ejemplo, *cruzó su mente* o *pasó por su cabeza*, lo cual nos permite entender que estos alumnos sí comprendieron el sentido de la oración, pero no supieron asociar exactamente el significado de la unidad fraseológica inglesa con su equivalente en español. Por otro lado, 4 de los alumnos (20%) dejaron la oración incompleta y, o bien omitieron la unidad fraseológica, o bien hicieron traducciones incorrectas, por lo que concluimos que no entendieron ni el significado de la unidad fraseológica ni el sentido de la oración. Solo 1 alumno (5%) contestó el significado exacto de la unidad fraseológica. Podemos afirmar, por tanto, que el 80% de los alumnos es capaz de entender el sentido de la oración cuando aparece esta unidad fraseológica; sin embargo, la mayoría de ellos ignora la expresión inglesa y no es capaz

de asociarla con la que ya existe en español. Por otro lado, el 20% de los alumnos no es capaz de entender la oración cuando aparece esta unidad fraseológica.

Pregunta 10 del cuestionario

En la pregunta número 10 propusimos la oración *John has three daughters, but Mary is the apple of his eyes*. En este ejemplo, la unidad fraseológica que vamos a analizar es *the apple of his eyes*, cuyo significado en español es *la niña de sus ojos*. Las respuestas son estas:

	Unidad fraseológica correcta	Se confunde la unidad fraseológica	Transmite el mensaje, pero utiliza otra unidad fraseológica	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	9	7	4	0
Porcentaje	45%	35%	20%	0%

Tabla 10. Pregunta 10 del cuestionario.

De los 20 estudiantes encuestados, 9 (45%) respondieron correctamente *la niña de sus ojos*. Otros 7 (35%) escribieron de manera literal *la manzana de sus ojos*, de lo que podemos concluir, en primer lugar, que los alumnos no entendieron ni el sentido de la oración ni el significado de la unidad fraseológica inglesa, pues tradujeron de manera literal lo que dice la oración en inglés; en segundo lugar, que los alumnos entienden el sentido de la oración, pero desconocen la expresión española *la niña de sus ojos* y por ello decidieron traducirla de manera literal. Por su parte, 4 de los estudiantes (20%) no escribieron exactamente la unidad fraseológica correspondiente en español, aunque sus respuestas fueron similares. Algunas de ellas fueron, por ejemplo, *era su favorita* o *su niña querida*. Estas respuestas nos llevan a afirmar que, a pesar de no conocer el equivalente en español a la unidad fraseológica inglesa, los estudiantes fueron capaces de comprender el sentido de la oración. En este caso, la oración tiene sentido y se transmite el mensaje en español. Sin embargo, podemos afirmar que los alumnos desconocen la unidad fraseológica inglesa y no son capaces de asociarla a la unidad fraseológica que le corresponde en español.

Pregunta 11 del cuestionario

En la pregunta 11, la oración que propusimos fue *Me and my classmates are in the same boat, we all need to pass the final exams*. La unidad fraseológica que vamos a analizar es *in the same boat*, cuya equivalente en español es *estar en la misma situación*, aunque es

muy común que se interprete erróneamente como *estar en el mismo barco*, haciendo uso de una traducción demasiado literal del inglés. Los resultados se recogen en la tabla siguiente:

	Unidad fraseológica correcta	Se confunde la unidad fraseológica	Transmite el mensaje, pero utiliza otra unidad fraseológica	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	3	12	4	1
Porcentaje	15%	60%	20%	5%

Tabla 11. Pregunta 11 del cuestionario.

En este caso, 12 de los alumnos (60%) tradujeron literalmente la oración al español, ya que sus respuestas fueron *estamos en el mismo barco*. Como hemos señalado, esta opción no es del todo incorrecta, sin embargo, según lo que establece el manual en el que nos hemos documentado, es preferible utilizar la primera opción, *estar en la misma situación*. Por otro lado, 4 de los alumnos (20%) escribieron respuestas como *tenemos el mismo problema* o *tenemos el mismo objetivo*, las cuales no corresponden exactamente al significado de la unidad fraseológica inglesa. Sin embargo, sí que se puede considerar una respuesta correcta, ya que el mensaje que se transmite es el mismo. Finalmente, podemos afirmar que estos alumnos desconocen la unidad fraseológica en inglés y su equivalente en español. Solo 3 de los alumnos (15%) contestaron exactamente el significado establecido en el manual para esta unidad fraseológica en español. Por último, 1 alumno (5%) no entendió el significado de la oración ni de la unidad fraseológica, ya que su respuesta estaba incompleta. En este caso, para la unidad fraseológica, su respuesta fue *son del barco*, por lo que se puede ver que no comprendió el significado ni de la unidad fraseológica ni el sentido de la oración. De estas respuestas podemos concluir, por tanto, que el 95% de los alumnos ha sido capaz de entender el significado de esta oración, a pesar de que el 80% desconoce el significado exacto de la unidad fraseológica. Solo el 5% de los alumnos no ha entendido esta oración.

Pregunta 12 del cuestionario

La última pregunta propuesta fue *Peter made the same decision his father made. Like father, like son!* En este caso, la unidad fraseológica que vamos a analizar es *Like father, like son!*, cuyo significado en español corresponde a la famosa frase *De tal palo, tal astilla*. Veamos los resultados.

	Unidad fraseológica correcta	Se confunde la unidad fraseológica	Transmite el mensaje, pero utiliza otra unidad fraseológica	La respuesta es incorrecta o sin sentido
N.º de respuestas	11	7	2	0
Porcentaje	55%	35%	10%	0%

Tabla 12. Pregunta 12 del cuestionario.

En este caso, 11 alumnos (55%) escribieron exactamente la oración en español que corresponde a esta unidad fraseológica inglesa, por lo que podemos afirmar que entendieron el sentido de la oración y también de la unidad fraseológica. Por otro lado, 5 de los alumnos (25%) respondieron de manera literal, ya que sus respuestas fueron *Como el padre, como el hijo*, lo que nos lleva a pensar que no entendieron el sentido de la unidad fraseológica, pero sí entendieron el significado de las palabras de manera individual.

Por su parte, 2 de los alumnos (10%) respondieron *es igualito a él*, lo que nos permite saber que entendieron el sentido de la unidad fraseológica a pesar de desconocer la existencia en español de una unidad fraseológica equivalente a la inglesa, que es *de tal palo, tal astilla*.

Por último, 2 de los alumnos (10%) no supieron responder de manera correcta ya que también hicieron una traducción demasiado literal, *Buen padre, buen hijo*, lo cual nos hace llegar a la misma conclusión que en el caso anterior. En este caso, podemos afirmar que los alumnos son capaces de comprender el significado individual de cada palabra que conforma esta unidad fraseológica; sin embargo, desconocen que se trata de una unidad fraseológica en inglés con su correspondiente equivalencia en español.

Podemos afirmar que el 55% de los alumnos es capaz de entender el significado de la oración y de esta unidad fraseológica; el 10% es capaz de entender el significado de la oración sin conocer el significado de la unidad fraseológica; y, por último, el 35% desconoce el significado de la unidad fraseológica, ya que realiza traducciones literales.

3.4. Recapitulación de los resultados del cuestionario

Una vez concluido el análisis, podemos afirmar que los alumnos que han cumplimentado este cuestionario presentan mayores dificultades para comprender el significado de las unidades fraseológicas que el de los falsos amigos. En efecto, en estos casos, a pesar de comprender el mensaje de la oración, el número de respuestas en las que los informantes no han sabido incorporar los equivalentes españoles a las unidades fraseológicas inglesas

es, en varias ocasiones, más de la mitad. Sin embargo, en el caso de los falsos amigos este número es más bajo. Por ello, podemos afirmar que la tarea de comprensión de la lengua inglesa se complica mucho más cuando aparecen unidades fraseológicas que cuando aparecen falsos amigos.

De los falsos amigos sometidos a estudio, aquellos que presentan más dificultad para los estudiantes son: *attend* (35%), *sensible* (35%) y *vase* (35%). En estos tres casos, los alumnos confunden el término inglés con su falso amigo en español, lo que puede provocar la pérdida del sentido del mensaje. De las unidades fraseológicas estudiadas, aquellas que han presentado mayor dificultad son: *the law of the jungle* (45%), *crossed her mind* (75%) y *in the same boat* (60%). Podemos observar que, en efecto, los porcentajes en los que se confunde con el término o la expresión en español son más altos en el caso de las unidades fraseológicas.

En el caso de los falsos amigos, ha sido mayor el número de alumnos que ha entendido el sentido de la oración sin conocer necesariamente el significado del falso amigo, ya que los informantes han utilizado términos similares o han recurrido a otras estrategias para elaborar sus respuestas. Podemos comprobar que, con frecuencia, los alumnos son capaces de interpretar correctamente el significado de los falsos amigos en las oraciones que hemos propuesto para este estudio. Sin embargo, en otros, los alumnos interpretan de manera errónea los falsos amigos. En algunos contextos, el desconocimiento de su significado real y de que se trata de un falso amigo no distorsiona el sentido de la oración ni el mensaje que se quiere transmitir. Sin embargo, si el sentido cambia completamente, como ocurre en varias de las respuestas, se estaría cometiendo un error de sentido.

Por otro lado, por lo que a las unidades fraseológicas se refiere, en muchos casos los alumnos han tenido más dificultades para entender el sentido de la oración y, principalmente, para asociar la unidad fraseológica inglesa con su equivalente en español, a pesar de que, como ya hemos mencionado, es muy posible que conozcan la expresión española pero no sean capaces de asociarla a la expresión en inglés. En estos casos, podemos comprobar que las oraciones en español transmiten el mensaje de las propuestas en inglés. Sin embargo, sigue habiendo ocasiones en que no es así, por lo que los alumnos son incapaces de entender el mensaje de la oración, lo cual provoca que cometan un error de sentido.

4. CONCLUSIONES

Para poder realizar este estudio, ha sido fundamental el proceso previo de documentación sobre las aportaciones de los expertos e investigadores en torno a la delimitación de las unidades fraseológicas y de los falsos amigos y a sus diversos métodos de enseñanza. Una vez superado este proceso, estamos en condiciones de valorar convenientemente la importancia que se le da a las unidades fraseológicas y a los falsos amigos en las aulas de lenguas extranjeras.

El objetivo de nuestra investigación ha sido determinar el grado de dificultad que suponen para los estudiantes de primero de bachillerato, de nivel B1 de inglés, las seis unidades fraseológicas y los seis los falsos amigos seleccionados y sometidos a estudio a partir de los manuales referenciados y especializados en estas unidades en inglés. Una vez seleccionados estos elementos, hemos elaborado un cuestionario constituido por 12 oraciones, cada una de las cuales incluye, o bien un falso amigo, o bien una unidad fraseológica en inglés, que ha de ser traducida al español.

El cuestionario ha sido cumplimentado por un total de 20 alumnos de nivel B1 de inglés del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Una vez cumplimentado el cuestionario, hemos analizado las respuestas de los informantes y hemos constatado, en primer lugar, que los estudiantes presentan mayores dificultades para comprender el significado de las unidades fraseológicas que el de los falsos amigos, lo que significa que la tarea de comprensión de la lengua inglesa se complica mucho más cuando aparecen unidades fraseológicas que cuando aparecen falsos amigos.

En relación con las unidades fraseológicas estudiadas, aquellas que han presentado mayor dificultad son *the law of the jungle* (45%), *crossed her mind* (75%) y *in the same boat* (60%).

De los falsos amigos sometidos a estudio, aquellos que presentan más dificultad para los estudiantes son: *attend* (35%), *sensible* (35%) y *vase* (35%). En estos tres casos, los alumnos confunden el término inglés con su falso amigo en español, lo que puede provocar la pérdida del sentido del mensaje.

En definitiva, podemos afirmar que las unidades fraseológicas y los falsos amigos suponen un obstáculo para la comprensión de oraciones en inglés, que puede derivar en errores de comprensión en textos más extensos. Por ello, siguiendo las propuestas de Sánchez Cortes (2010) o de Solano Rodríguez (2019), creemos que este problema podría

solucionarse dándole mayor importancia a estos aspectos y reforzando su aprendizaje dentro y fuera del aula.

5. BILIOGRAFÍA

Aguilar Ruiz, Blanca Georgina. 2008. *Instrucción explícita, apoyada en la gramática cognoscitiva, sobre el funcionamiento de la frase nominal en la comprensión de textos en inglés a alumnos de 6º año de la Escuela Nacional Preparatoria* [Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional Autónoma de México]. Documento de Internet consultado el 3 de marzo de 2023 en https://repositorio.unam.mx/contenidos/instruccion-explicita-apoyada-en-la-gramatica-cognoscitiva-sobre-el-funcionamiento-de-la-frase-nominal-en-la-compren-287156?c=pQ8wXB&d=false&q=Blanca_.Georgina_.2008&i=1&v=0&t=search_0&as=0#

Almeida Cantoni, Alicia. 2011. *La comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes*. [Tesis, Pontificia Universidad Javeriana]. Documento de Internet consultado el 20 de febrero de 2023 en <https://doi.org/10.11144/javeriana.10554.1908>

Aragón, Carmen G. 2016. *When pigs fly... (las ranas criaran pelo). Idioms para hablar very british*. Barcelona: LAROUSSE.

Blanco Martínez, Alfredo; López Fernández, Rosalía. 2017. «La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético». *Innovación docente y uso de las TIC en educación: CD-ROM*, 111. UMA Editorial. Documento de Internet consultado el 18 de enero de 2023 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6253122>

Calero Fernández, María de los Ángeles. 2020. «Criterios de selección de las unidades fraseológicas y de su distribución en niveles en el MCER y el Plan Curricular: adecuación al uso real de la lengua». En F. Gimeno Menéndez (coord.), *Lengua, sociedad y cultura*. Universitat d'Alacant. 109-127. Documento de Internet consultado el 10 de abril de 2023 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7504337>

Candón, Margarita; Bonet, Elena. 1994. *A buen entendedor... Diccionario de las frases hechas de la lengua castellana*. Madrid: Anaya.

Carrillo Inzunza, Aymara; Ferreira Cabrera, Anita. 2018. «Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: *a, en, de, para, y por* en español como Lengua Extranjera (ELE)». *Folios* 51. 150 – 161. Documento de Internet consultado el 25 de abril de 2023 en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/8612/7849>

Cartagena Ceballos, Paula; García Martínez, Salvador; Ferriz Valero, Alberto. 2021. «False friends' en metodologías innovadoras: una revisión narrativa». *Revista Electrónica Transformar*, 2(3). 12 – 28. Documento de Internet consultado el 24 de octubre de 2022 en <https://doi.org/10.17227/folios.51-8612>

Casares, Julio. 1992. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC-CSIC Press.

Cecovniuc, Ioana. 2020. «Los falsos amigos como posibles herramientas didácticas en la clase de ELE». *Dimitrie Cantemir* 2. 31-44. Documento de Internet consultado el 17 de marzo de 2023 en <https://aflls.ucdc.ro/doc/ANALE%20Flls%20nr.%202%20-%202020.pdf#page=31>

Chacón Beltrán, Manuel Rubén; Abello Contesse, Cristián. 2000. *La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: EL efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de cognados falsos* [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. Documento de Internet consultado el 20 de marzo de 2023 en <https://idus.us.es/handle/11441/15111>

Chacón Beltrán, Manuel Rubén. 2006. «Towards a typological classification of false friends (Spanish English)». *Revista Española de lingüística aplicada* 19. 29-40. Documento de Internet consultado el 15 de marzo de 2023 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2198562.pdf>

Chamizo Domínguez, Pedro José. 2005. «Variaciones representacionales y falsos amigos». *Contrastes*. 74-103. Documento de Internet consultado el 6 de febrero de 2023 en [file:///C:/Users/paula/Downloads/1364-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5022-1-10-20160225%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/paula/Downloads/1364-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5022-1-10-20160225%20(11).pdf)

Chamizo Domínguez, Pedro José. 2010. «Los falsos amigos y la comprensión de los textos». *Diálogo Filosófico*, 26(76). 39-60. Documento de Internet consultado el 18 de abril de 2023 en <file:///C:/Users/paula/Downloads/279-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1145-4-10-20230519.pdf>

Chilca Pajuelo, Flor de María. 2019. *Uso de ayudas visuales (Flashcards) para incrementar el vocabulario en los estudiantes del primer grado "C" del nivel secundario de la IE. "Micelino Sandoval Torres" del Distrito de Caraz, Provincia de Huaylas, Departamento de Ancash* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo]. Documento de Internet consultado el 15 de abril de 2023 en <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/3622/BC-TES-TMP-2427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Corpas Pastor, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.

Corpas Pastor, Gloria. 2001. «Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa». *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak = Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca = Travaux et actes de l'Academie de la Langue basque*, 46(1), 21-49. Documento de Internet consultado el 20 de octubre de 2022 en <https://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/25886.pdf>

Corpas Pastor, Gloria. 2004. «Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico – semánticos, contrastivos y traductológicos». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(4). 227 – 230. Documento de Internet consultado el 22 de octubre de 2022 en <http://www.jstor.org/stable/41678064>

Coseriu, Eugenio. 1966. «Structure lexicale et enseignement du vocabulaire». *Actes du premir colloque internacional de Linguistique appliquée*. 175-217.

Darragh, Glenn. 2001. *Falsos amigos. False friends. Palabras en apariencia similares pero con significados diferentes*. Guipizcoa: Editorial Stanley.

Detry, Florence. 2010. *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. Documento de Internet consultado el 13 de marzo de 2023 en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7828/tfd.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Dobrovol'skij, Dmitrij. 2000. «Idioms in contrast a functional view». En Gloria Copras Pastor (ed.): *Las lenguas de Europa de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares. 367-388.

Echevarría Arriagada, Carlos. 2016. «La interferencia lingüística de frecuencia». *Boletín de filología* 51(1), 93-115. Documento de Internet consultado el 30 de enero de 2023 en <https://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v51n1/art03.pdf>

Ettinger, Stefan. 2008. «Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación». *Cadernos de Fraseoloxía galega* 10. 95-127. Documento de Internet consultado el 28 de abril de 2023 en https://www.academia.edu/50352177/Alcances_e_l%C3%ADmites_da_fraseodid%C3%A1ctica_Dez_preguntas_clave_sobre_o_estado_actual_da_investigaci%C3%B3n

Fernández Prieto, María Jesús. 2004. «La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas». *Las gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual de Cervantes. Documento de Internet consultado el 28 de abril de 2023 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf

FundéuRAE. 2020. *Escritura de números*. Página consultada el 11 de abril de 2023 en <https://www.fundeu.es/consulta/escritura-de-numeros-31790/>

García Muruais, María Teresa. 1997. «Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE». *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Centro Virtual de Cervantes. Documento de Internet consultado el 13 de marzo de 2023 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0361.pdf

Gladrow, Wolfgang. 1993. «Faktoren der zwischensprachlichen Äquivalenz in der Phraseologie». *Phraseology in Education, Science and Culture*. Universidad de Nitra. 110-121.

González Rey, María Isabel. 2012. «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica». *Revista Paremia*, 21(3), 67-84. Documento de Internet consultado el 19 de enero de 2023 en https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf

Granger, Sylviane. 1993. «Cognates: an aid or a barrier to successful L2 vocabulary development?». *John Benjamins Publishing Company* 99. 43-56. Documento de Internet consultado el 15 de marzo de 2023 en <https://doi.org/10.1075/itl.99-100.03gra>

Gutiérrez Toledo, Fernando. 2002. «Aprendizaje/enseñanza del vocabulario de una segunda lengua: algunas cuestiones teóricas y prácticas». *Aula*, 14. 177 – 195. Documento de Internet consultado el 9 de febrero de 2023 en <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/1309/1380>

Haberlandt, Karl; Graesser, Arthur. 1985. «Component processes in text comprehension and some of their interactions». *Journal of Experimental Psychology: General*, 114(3), 357-374. Documento de Internet consultado el 15 de enero de 2023 en <https://doi.org/10.1037/0096-3445.114.3.357>

Higeras García, Marta. 1997. «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros». *REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la lengua española* 8. 35-49. Documento de Internet consultado el 16 de marzo de 2023 en <https://core.ac.uk/download/pdf/58907762.pdf>

Higueras García, Marta. 2005. «Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE». *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004)*. Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet consultado el 16 de marzo de 2023 en https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42685/15_0478%20Higueras%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1

Huéscar Villa, Myriam. 2022. «La enseñanza/aprendizaje de los fraseologismos ingleses en Educación Secundaria». *Paremia*, 32. 111 – 121. Documento de Internet consultado el 17 de noviembre de 2022 en https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/032/010_huescar.pdf

Irrazábal, Natalia; Molinari Marotto, Carlos. 2005. «Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión del lenguaje». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3). 581 – 594. Documento de Internet consultado el 17 de enero de 2023 en <https://www.redalyc.org/pdf/805/80537309.pdf>

- Irrazabal, Natalia. 2007. «Metacomprensión y comprensión lectora». *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10. 43–60. Documento de Internet consultado el 17 de enero de 2023 en <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/132>
- Johnson, Keith. 2008. *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Khün, Paul. 1994. «Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für Phraseographie und Phraseodidaktik». *Euphoras 92: Tendenzen der Phraseologieforschung*. 411-128.
- Leal, María Jesús. 2008. «Contraste fraseológico: similitudes y diferencias existentes entre las unidades fraseológicas del inglés y del español». *Revista de filología inglesa*, 29. 130 – 116. Documento de Internet consultado el 17 de noviembre de 2022 en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17358/ES-2008-29-ContrasteFraseol%c3%b3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López Wilches, Jacqueline. 2007. *False cognates: un problema de lectura en inglés como L2* [Trabajo fin de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Documento de Internet consultado el 13 de febrero de 2023 en <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5882/tesis579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luque Toro, Luis. 2012. *Manual práctico de usos de la fraseología española actual*. Madrid: Editorial Verbum.
- Lüger, Heinz-Helmut. 1997 «Anregungen zur Phraseodidaktik». *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32. 69-120.
- Mansoor Rizq, Weam. 2015. «Teaching English Idioms to L2 Learners: ESL Teachers Perspective». *Culminating Projects in English* 19. Documento de Internet consultado el 3 de mayo de 2023 en https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/19/
- Marin Serrano, Francisco. 2013. «Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera». *Exedra*, 8. 182 – 198. Documento de Internet consultado el 5 de diciembre de 2022 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729853>
- Martínez, Alfredo; Fernández, Rosalía. 2017. «Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13. 183 - 185. Documento de Internet consultado el 3 de mayo de 2023 en <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2701/pdf>
- Mellado Blanco, Carmen. 2020. «(No) me importa un comino y sus variantes diatópicas. Estudio de corpus desde la Gramática de Construcciones». *ELUA*, 07. 89 – 111. Documento de Internet consultado el 20 de enero de 2023 en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/109685/1/ELUA-Anexo-VII_06.pdf
- Montaño Rodríguez, Socorro. 2009. «Cognados y Falsos Cognados. Su uso en la enseñanza del inglés». *Acción pedagógica*, 22. 160 – 167. Documento de Internet consultado el 3 de febrero de 2023 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/accion/v22n1/art16.pdf>
- Moreno Jaén, María. 2009. *Recopilación, desarrollo pedagógico y evaluación de un banco de colocaciones frecuentes de la lengua inglesa a través de la lingüística de corpus y computacional*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Documento de Internet consultado el 17 de noviembre de 2022 en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2311/17980434.pdf?sequence=1>
- Olza, Moreno, Inés. «Aspectos sobre la relación entre idiomática, metáfora y metonimia». *Recorridos de la metáfora: cuerpo, espacio y diálogo*. 167-216. Documento de Internet consultado el 31 de enero de 2023 en <https://www.academia.edu/6718280/ASPECTOS SOBRE LA RELACION ENTRE IDIOMATICA>

Ostoic Marroquín, Vanja. 2007. «Las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas: ocurrencia y funcionamiento». *Lenguas modernas*, 32. 63-83. Documento de Internet consultado el 30 de enero de 2023 en <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45344/47405>

Pamies Beltrán, Antonio. 2007. «De la idiomática y sus paradojas». *Actas del Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología*. Documento de Internet consultado el 20 de abril de 2023 en https://www.academia.edu/2329779/PAMIES_A_2007_De_la_idiomática_y_sus_paradojas_en_Germ%C3%A1n_Conde_%C3%A9d_Nouveaux_apports_%C3%A0_l%27tude_des_expressions_fig%C3%A9es_Cortil_Wodon_Belgique_InterCommunications_and_E_M_E_Collection_Proximit%C3%A9s_Didactique_pp_173_204_ISBN_978_2_930481_31_9

Penades Martínez, Inmaculada. 1999. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arcos-Libros.

Peñañiel, Iván Darío. 2019. «El efecto del uso de learning flashcards como herramienta visual en el mejoramiento del vocabulario de inglés». *Revista REHAL*, 01. 5-29. Documento de Internet consultado el 3 de abril de 2023 en <https://cismk.edu.co/revista/index.php/convocatoria/article/view/28/16>

Pleše, Patricia. 2020. *Falsos amigos en español e inglés* [Tesis Doctoral, Universidad de Zagreb]. Documento de Internet consultado el 3 de febrero de 2023 en <urn:nbn:hr:131:928249>

Postigo Pinazo, Encarnación. 1998. *Estudio contrastivo de los falsos amigos en inglés y español* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

Pulido Aguirre, Yeny Alexandra. 2010. *La interferencia léxica español (L1) – inglés (L2) e inglés (L2) – español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del colegio bilingüe Pío XII* [Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística, Universidad de Colombia]. Documento de Internet consultado el 17 de enero de 2023 en https://www.academia.edu/23709383/LA_INTERFERENCIA_L%C3%89XICA_ESPA%C3%91OL_L1_INGL%C3%89S_L2_E_INGL%C3%89S_L2_ESPA%C3%91OL_L1_EN_EL_TEXTO_ESCRITO_DE_ESTUDIANTES_DE_GRADO_9o_DEL_COLEGIO_BILING%C3%9CE_P%C3%8DO_XII

Quilis Morales, Antonio. 1979. «La enseñanza de la lengua materna» *Cauce*, 2, 261-273. Documento de Internet consultado el 2 de febrero de 2023 en <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29804/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20lengua%20materna.pdf?sequence=1>

Real Academia Española. 2023. *Diccionario de la lengua española*. Editorial Espasa. Disponible en <https://www.rae.es/>

Rodríguez Becerril, Paloma. 2013. *Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE. Revisión de algunas propuestas didácticas* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Documento de Internet consultado el 3 de noviembre de 2022 en <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/17358/?sequence=3>

Ruiz Fachin de Otoyá, Jacqueline Susan. 2019. *Uso de Flashcards como estrategia didáctica para la comprensión lectora de cognados falsos del inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría en educación, Universidad Nacional de Trujillo]. Documento de Internet consultado el 5 de diciembre de 2022 en <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14496>

Ruiz Gurillo, Leonor. 1997. «Aspectos de fraseología teórica española». *Cuadernos de Filología*, 24.

Ruiz Gurillo, Leonor. 1998. *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel. Documento de Internet consultado el 10 de enero de 2023 en

https://www.academia.edu/4078184/Ruiz_Gurillo_L_1998_La_fraseolog%C3%ADa_del_esp%C3%B1ol_coloquial_Barcelona_Ariel

Ruiz Gurillo, Leonor. 2000. «Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros». *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia* 5. 259-275. Universitat de València.

Sánchez Ruiz, Raquel. 2011. «La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad». *ENSAYOS*, 26. 95-111. Documento de Internet consultado el 5 de diciembre de 2022 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4010571>

Saráuz Rodríguez, Pamela Fernanda. 2020. *Los falsos cognados y la comprensión lectora del idioma inglés* [Trabajo de investigación para la obtención de Licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. Documento de Internet consultado el 1 de diciembre de 2022 en <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/23085/3/UCE-FIL-SARAUZ%20PAMELA.pdf>

Scheherezade, Suriá. 2016. *Falsos amigos, false friends. El libro para mantenerlos a raya*. Barcelona: LAROUSSE.

Solano Rodríguez, María de los Ángeles. 2012. «Las unidades fraseológicas del francés y el español: tipología y clasificación». *Paremia*, 21. 117 – 128. Documento de Internet consultado el 6 de diciembre de 2022 en https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/011_solano.pdf

Solano Rodríguez, María de los Ángeles. 2019. «Aprender la fraseología de una lengua extranjera: una encrucijada entre emoción y metacognición». *Innovación en fraseodidáctica: tendencias, enfoques y perspectivas*. 45-68.

Szyndler, Agnieszka. 2015. «La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27. 197-216. Documento de Internet consultado el 15 de abril de 2023 en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/179116/50867-91431-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vigil García, Pedro Alejandro; Andarcio Betancourt, Ernesto Emilio; Torres Domínguez, Mikel. 2021. «La enseñanza de frases idiomáticas desde una nueva cultura del aprendizaje de lenguas». *Mendive*, 19(1). 120 – 136. Documento de Internet consultado el 13 de marzo de 2023 en <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v19n1/1815-7696-men-19-01-120.pdf>

Weinreich, Uriel. 1974. *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Universidad Central de Venezuela.

Zuluaga, Alberto. 1980. «Introducción al estudio de las expresiones fijas». *Studia Romanica et Lingüística* 10. Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet consultado el 20 de enero de 2023 en https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/36/TH_36_001_136_0.pdf

Zuluaga, Alberto. 1999. «Traductología y fraseología». *Paremia*, 8(5), 537-549. Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet consultado el 11 de enero de 2023 en https://cvc.cervantes.es/LENGUA/paremia/pdf/008/085_zuluaga.pdf

ÍNDICE DE TABLAS

Cuadro 1. Parámetro semántico (Jesús Leal, 2008: 111-112).....	8
Cuadro 2. Clasificación unidades fraseológicas (Corpas Pastor, 1996).....	11
Cuadro 3. Falsos amigos totales.	17
Cuadro 4. Falsos amigos parciales.	17
Cuadro 5. Falsos amigos gráficos y fonéticos.	19
Cuadro 6. Falsos amigos y unidades fraseológicas. Enunciados del cuestionario.	26
Tabla 1. Pregunta 1 del cuestionario.....	29
Tabla 2. Pregunta 2 del cuestionario.....	30
Tabla 3. Pregunta 3 del cuestionario.....	30
Tabla 4. Pregunta 4 del cuestionario.....	31
Tabla 5. Pregunta 5 del cuestionario.....	32
Tabla 6. Pregunta 6 del cuestionario.....	32
Tabla 7. Pregunta 7 del cuestionario.....	33
Tabla 8. Pregunta 8 del cuestionario.....	34
Tabla 9. Pregunta 9 del cuestionario.....	35
Tabla 10. Pregunta 10 del cuestionario.....	36
Tabla 11. Pregunta 11 del cuestionario.....	37
Tabla 12. Pregunta 12 del cuestionario.....	38