

## La fraseología de las emociones y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural

---

Mercedes ARIZA, Maria Giovanna BISCU, María Isabel FERNÁNDEZ GARCÍA  
Universidad de Bolonia, sede de Forlì (Italia)

**Abstract:** This paper illustrates how theatre-related activities can be fruitfully used to train language mediators, especially in order to help students acquire two crucial competences, namely idiomatic competence and intercultural communicative competence. A group of future language mediators were involved in a task-based learning activity. By means of a multisensory reading of a contemporary play, students were required to focus on idioms and human emotions present in the text, and then to write a short dramatic piece of work. This made it possible to address the metaphorical universe underlying idioms and the relation between language and culture in expressing emotional states.

**Key words:** language mediation; theatre; idiomatic competence; grammar of emotions.

**Resumen:** Nuestra propuesta didáctica aplica la actividad teatral en la formación de futuros mediadores lingüísticos y, en particular, en la adquisición de la competencia fraseológica y de la competencia comunicativa intercultural. La lectura multisensorial de un texto dramático como herramienta para el estudio de la fraseología y la visualización de las emociones humanas fueron nuestro punto de partida para el desarrollo de una trama creativa por parte de los estudiantes. Ello nos brindó la oportunidad de reflexionar sobre el universo metafórico subyacente al caudal fraseológico de las lenguas y sobre la relación entre lengua y cultura en la expresión de los estados emotivos.

**Palabras clave:** mediación lingüística; teatro; competencia fraseológica; gramática de las emociones.

La fraseología y la formación de futuros mediadores lingüísticos\*\*1

A. No sé adónde vamos a ir a parar...

---

<sup>1</sup> Véase la sección «Contactos y agradecimientos».

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

- B. Ya lo puede usted decir, don Abundio.  
A. ¿Sí? ¿Ya?  
B. Sí.  
A. Pues lo digo: no sé adónde vamos a ir a parar.  
B. Muy bien dicho.  
A. Y usted, don Bolonio, ¿lo sabe?  
B. Que si sé, ¿qué?  
A. Adónde vamos a ir a parar.  
B. Puedo imaginarlo.  
A. ¿Y decirlo?  
B. También.  
A. Pues dígalo, hombre, dígalo, que no nos oye nadie.  
B. Al muladar judeomasónico que el inverecundo republicanismo criptomarxista y afeminado escondió en las cloacas del solar patrio.
- [J. Sanchis Sinisterra (2003): «Atajo». *Terror y miseria en el primer franquismo*]

Al emprender nuestro viaje formativo y emocional por la obra *Terror y miseria en el primer franquismo* (*Terror y miseria*)<sup>2</sup> (Sanchis Sinisterra, 2003) nosotras no podíamos imaginar «adónde íbamos a ir a parar». Sabíamos de dónde partíamos y cuáles eran nuestros objetivos didácticos: la lectura multisensorial de un texto dramático como herramienta para el estudio de la fraseología y la visualización de las emociones humanas<sup>3</sup>.

¿Por qué elegimos, precisamente, *Terror y miseria*? Una respuesta natural y espontánea se encuentra en el título, que condensa en sí mismo dos cuestiones

<sup>2</sup> La obra, que recibió el Premio Literatura Dramática 2004, está compuesta por nueve escenas/piezas sobre los diez primeros años de la dictadura: «Primavera 39», «El sudario de tiza», «Plato único», «El anillo», «Filas prietas», «Intimidad», «Dos exilios», «El topo», «Atajo».

<sup>3</sup> Los estudiantes que participaron en nuestra propuesta didáctica, la mayoría principiantes absolutos de español, pertenecen a la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bolonia, sede de Forlì.

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

fundamentales para nuestra finalidad didáctica. En primer lugar, dentro de los enunciados fraseológicos<sup>4</sup> se trata de una paremia y, en particular, de una cita (Corpas Pastor, 2003: 90). Esta última es, a su vez, fruto de un proceso de «desautomatización» (Ruiz Gurillo, 2000; Mena Martínez, 2003) o «manipulación creativa» (Corpas Pastor, 2003). Evidentemente, la referencia intertextual a la obra de Bertolt Brecht, en esta posición catafórica, es ya una declaración de intenciones dramatúrgicas. En la anónima cotidianeidad que late en este texto dramático, la única manera de sobrevivir es defenderse, con humor ácido y con amores tragicómicos, de unas relaciones humanas envenenadas y asfixiantes.

Sanchis Sinisterra consigue escribir una partitura compleja y polisémica, en la que se escuchan los ecos y las voces de unos personajes condenados a vivir en la hipocresía. El autor, para ello, rescata una materia lingüística estereotipada, prosaica y pisoteada por el uso, como pueden ser consideradas las unidades fraseológicas (UFS), dotándolas de una dimensión-tensión poética que nace al re-enunciarlas en el escenario.

En segundo lugar, como veremos más adelante, la arquitectura de la obra hunde sus cimientos en las emociones humanas vividas en la España del decenio 1939-1949. Estas cortapisas histórico-culturales tan concretas y específicas, lejanas de la realidad de nuestros estudiantes, fueron el mejor impulso para explorar el carácter universal de las vivencias emotivas e investigar de qué manera la creación fraseológica se alimenta de conceptualizaciones metafóricas universales y/o privativas de una sociedad (Luque Durán, Manjón Pozas, 1998: 142; Forment Fernández, 2000). De todo ello

<sup>4</sup> En la intrincada selva terminológica que caracteriza el objeto de estudio de la fraseología, adoptamos el término «unidad fraseológica» (Corpas Pastor, 1996), en cuanto nos permitió movernos en una concepción amplia que abarca las consabidas tres esferas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

se desprende la necesidad, por parte del futuro mediador, de profundizar en el conocimiento de la estructura universal, icónica y ontológica subyacente a cada comunidad cultural<sup>5</sup>. Como consecuencia, los estudiantes consiguen la flexibilidad mental necesaria para gestionar un amplio abanico de situaciones comunicativas interculturales y sortear los malentendidos que pueden aparecer (Kramsch, 2001: 33-34).

Desde esta perspectiva, pues, consideramos indispensable que el futuro mediador se familiarice con la fraseología ya en las primeras fases de su aprendizaje (Penadés Martínez, 1999; Solano Rodríguez, 2004). La finalidad es ir desarrollando y afinando las destrezas que le permitirán resolver, más adelante, los escollos que supone afrontar la traducción de las UFS. La actividad teatral, aplicada al estudio de la fraseología, le facilita al estudiante reconocer los marcos de interacción en los que resulta apropiado utilizar las UFS, al observar directamente las restricciones diafásicas y las implicaciones semánticas y pragmático-comunicativas (Martínez Marín, 1996; Forment Fernández, 1998; Castillo Carballo, 2003). La propuesta didáctica que aquí presentamos<sup>6</sup> se concibe como una «trama creativa»

<sup>5</sup> El significado idiomático no es arbitrario, como tradicionalmente se ha ido repitiendo. Por ejemplo, Federica Casadei (1995), a partir de un corpus de expresiones idiomáticas italianas, demostró que, en un 86% de las ocurrencias, el significado literal está directamente relacionado con el significado metafórico-universal.

<sup>6</sup> Dicha propuesta nace en el marco de un proyecto de investigación más amplio, «La formación de mediadores lingüísticos y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural: el teatro en la enseñanza de las lenguas extranjeras, de la traducción y de la interpretación» (Departamento SITLeC, Universidad de Bolonia, sede de Forlì). El proyecto, ideado y coordinado por María Isabel Fernández García, ha sido financiado por la Universidad de Bolonia. Para una detallada descripción, véase

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

(Ribé, 1997), con dos productos finales: la puesta en escena de *Terror y miseria*<sup>7</sup> y la escritura en español de un acto único, con su respectiva traducción al italiano. Ambos productos nos permitieron evaluar, con diferentes parámetros, la adquisición de la competencia fraseológica (Castillo Carballo, 2003; Corpas Pastor, 2003), la capacidad de traducir las UFS y de manejar la gramática de las emociones (Grande Alija, 1999-2000).

### Una trama teatral\*

El género teatral, por su misma esencia, obliga a identificar, comprender, interpretar y usar la fraseología en su vertiente verbal y no verbal (CV/CNV), lo cual le proporciona al estudiante una visión global de las UFS. En estas últimas, los aspectos lingüísticos se unen indisolublemente a los elementos paralingüísticos, proxémicos y kinésicos que, en muchos casos, refuerzan y enfatizan el significado de las UFS (Forment Fernández, 1997; Luque Durán, 1999: 322-323)<sup>8</sup>. Razones, todas ellas, que nos llevaron a aplicar el teatro a nuestra trama creativa.

---

Fernández, Biscu (2005-2006).

<sup>7</sup> El espectáculo se presentó el 17 de mayo de 2006 en el ámbito del «Cantiere Internazionale Teatro Giovani 2006 VII edizione», manifestación cultural organizada por el Ayuntamiento de Forlì, el Centro de Estudios Teatrales del Departamento SITLeC, la Universidad de Harvard, el DAMS de la Universidad de Bolonia, la Universidad de Columbia. Estudiantes/actores: José Á. A. Pastor, Luciano Baldan, Silvia Benedetti, Chiara Castagnini, Valeria Di Giacomo, Elisa Fusconi, Eleonora Gentili, Angelo Nestore, Chiara Ocone, Ilaria Olivotti, Martina Ori, Anna Paterino, Luana Rupi, Alessandro Vaccari. Coordinación del aula de teatro: Claudio Bendazzoli con las autoras de la comunicación.

<sup>8</sup> A este propósito, Forment Fernández (1997) sugiere la lectura de obras narrativas o dramáticas, para que el estudiante pueda reflexionar sobre los elementos paralingüísticos a partir de las descripciones de la conducta no verbal de los personajes.

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

### *Tramas creativas y adquisición de la competencia fraseológica\**

La trama creativa, o « tarea de tercera generación » (Ribé, 1997), supone un modelo de aprendizaje basado en la experiencia de la acción, la autonomía y la planificación mediante «una secuencia de comportamiento coordinado, dirigida hacia la consecución de un resultado auto-impuesto o negociado» (Ribé, 1997: 103; Vez, 2001).

El estudiante adquiere la lengua extranjera y, al mismo tiempo, desarrolla su personalidad de forma integral; su autoimagen mejora como consecuencia de las experiencias de éxito generadas por el aprendizaje colaborativo (Ribé, 1997: 104). Por otra parte, este enfoque didáctico se acopla coherentemente con la teoría del *aula inteligente* adoptada en nuestro proyecto de investigación. El *aula* se transforma, pues, en un espacio abierto e intercultural, en donde el futuro mediador lingüístico es capaz de resolver problemas, tomar decisiones en torno a su proceso de aprendizaje y reflexionar de manera crítica acerca de sus conocimientos (Bazzocchi, Fernández, en prensa; Fernández, Biscu, 2005-2006; Lorenzo, 2006). Esta *aula-escenario* permite ampliar destrezas cognitivo-emotivas y entrelazar continuamente creatividad y empatía.

### *La motivación en el desarrollo de la trama\**

El caudal emotivo de la obra de Sanchis Sinisterra cautivó a nuestros jóvenes desde el primer momento y, por lo tanto, se creó un clima de colaboración que desencadenó un alto nivel de motivación intrínseca<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> A esto contribuyó el hecho de que algunos estudiantes conocieron personalmente al autor en ocasión del laboratorio de escritura teatral *Dramaturgia de textos narrativos*, impartido por Sanchis Sinisterra en 2005 y organizado por el Centro de Estudios Teatrales del

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

Estas condiciones afectivas fueron esenciales para desinhibir la creatividad del estudiante, creatividad que se vio incrementada, a su vez, por la motivación integradora (Tragant, Muñoz, 2000).

Los actores universitarios viajaron por los vericuetos de su mundo emocional, llevando como equipaje su propio baúl de los recuerdos: juguetes infantiles, periódicos y revistas de la época, entrevistas a los abuelos... De esta manera se recogió la invitación del autor, que animaba a los alumnos de Bachillerato y ESO a colaborar con él a «revisitar el pasado para entender un poco más el presente y [...] escoger un futuro... o incluso luchar por él» (Sanchis Sinisterra, 2003: 188).

### *Fases de la trama\*\**

La trama se llevó a cabo desde principios de noviembre de 2005 hasta mediados de julio de 2006 y se dividió en cinco fases. La primera (2 de noviembre/31 de enero, una sesión semanal de tres horas) tuvo como objetivo sensibilizar a los estudiantes acerca de la expresión verbal y no verbal de los estados emotivos; para ello se aplicaron sistemáticamente las técnicas teatrales más adecuadas. La segunda fase (1 de febrero/15 de marzo, una sesión semanal de tres horas) consistió en la lectura multisensorial y el análisis del texto dramático, con la consiguiente adaptación para la puesta en escena; durante el trabajo de mesa, se identificaron e interpretaron las UFS de las escenas seleccionadas.

En la tercera fase (16 de marzo/29 de abril, dos sesiones semanales de tres horas), los estudiantes tuvieron la oportunidad de reutilizar la fraseología presente en la obra, comprobando la íntima y compleja relación existente entre CV y CNV. En esta fase de montaje, se integraron y recuperaron materiales e ideas y, a la vez, se aplicaron las destrezas y las competencias

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

adquiridas en las fases anteriores. En la cuarta fase (2 de mayo/17 de mayo, cuatro sesiones semanales de tres horas) los estudiantes se centraron en los diferentes elementos relativos al montaje, esto es, escenografía, maquillaje, vestuario, iluminación. Como veremos a continuación, dichos elementos, así como la descarga emotiva/adrenalínica que supuso ensayar en el Teatro Municipal de la ciudad de Forlì –lugar en donde se estrenó la obra–, intensificaron la cohesión del grupo; el encuentro con el público y el aplauso contribuyó a reforzar la autoimagen positiva de los estudiantes, afianzando su aprendizaje.

En la quinta y última fase (1 de junio/15 de julio, trabajo individual y autónomo), algunos de los estudiantes/actores se comprometieron a ahondar en el estudio de las UFS y en la gramática de las emociones, completando su trabajo con la redacción de un acto único en español, que tradujeron al italiano.

### **Materiales\*\***

Ya desde la primera fase de sensibilización, presentamos a los estudiantes un dossier de materiales primarios y secundarios, en español e italiano (Ribé, 1997: 168-170). Entre los primeros, el texto original de *Terror y miseria*, algunos trabajos en torno a la memoria histórica, incluidos en el apéndice de la edición, el vaciado de las UFS analizadas, diccionarios fraseológicos y artículos científicos con el marco teórico de referencia. Entre los materiales secundarios, facilitamos textos de diferentes tipologías para que los estudiantes pudieran documentarse, por un lado, sobre el periodo histórico en cuestión y, por otro, sobre el significado y la expresión de los estados emotivos que afloran en la obra. Las implicaciones sociopolíticas e interculturales del «teatro de la memoria» de Sanchis Sinisterra aproximaron a nuestros jóvenes universitarios

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

a la historia y a la cultura española, reafirmando el potencial didáctico del teatro.

<b>Materiales primarios (español)</b>	
a) Materiales de input: Sanchis Sinisterra, J. (2003): <i>Terror y miseria en el primer franquismo</i> . Madrid: Cátedra. Vaciado de las UFS (análisis lingüístico-semántico de las UFS en <i>Terror y miseria</i> )	
b) Materiales de autoacceso: Casadei, F. (1995): «Frase fatta capo ha», <i>Italiano e oltre</i> , X; 276-281. Corpas Pastor, G. (1996): <i>Manual de fraseología española</i> . Madrid: Gredos. Martín Morillas, J. M., Pérez Rull, J. C. (1998): <i>Semántica cognitiva intercultural</i> . Granada: Método Ediciones. Pérez-Rioja, J. A. (1997): <i>Modismos del español</i> . Salamanca. Librería Cervantes. Varela, F., Kubarth, H. (1994): <i>Diccionario fraseológico del español moderno</i> . Madrid: Gredos.	
<b>Materiales secundarios (español)</b>	
Ensayo	Martín Gaité, C. (2003): <i>Usos amorosos de la posguerra española</i> . Barcelona: Anagrama.
Narrativa (cuento)	VV. AA. (2000): <i>Cuento español de Posguerra</i> . Madrid: Cátedra.
Narrativa (cuento)	Aldecoa, I. (2005): <i>Cuentos</i> (17º ed.). Madrid: Cátedra.
Cine	Martín Patino, B. (1971): <i>Canciones para después de una guerra</i> .
Cine	Saura, C. (1990): <i>¡Ay, Carmela!</i>
Cine	Trueba, F. (1986): <i>El año de las luces</i> .
Cine	Televisió de Catalunya (2003): <i>Els nens perduts del franquisme (I-II)</i> .
Poesía	González, Á. (2003): «Primera evocación»; «El apátrida»; «Esperanza», en <i>Antología poética</i> . Madrid: Alianza.
<b>Materiales secundarios (italiano)</b>	
Teatro	Celestini, A. (2005): <i>Scemo di guerra</i> . Torino: Einaudi.

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

Teatro	Enia, D. (2005): «Scanna», en <i>Teatro</i> . Milano: Ubulibri.
Poesía	Raboni, G. (1997): <i>Tutte le poesie</i> . Milano: Garzanti.
Poesía	Ungaretti G. (1995): «Inno alla Morte», en <i>Poeti Italiani del Novecento</i> . Milano: Mondadori.
Poesía	Roversi, R. (1996): «La bomba di Hiroshima», en AA.VV., <i>Poeti Italiani del secondo novecento 1945-1995</i> . Milano: Mondadori.

### Poner en escena la fraseología de las emociones\*\*\*

La arquitectura dramática de *Terror y miseria*, como apuntábamos anteriormente, catapultó al espectador a la memoria del subsuelo del presente español. Cada escena, a partir del propio título (véase nota 2), funciona como una galería de vivencias motivadas relacionadas con la barbarie de la guerra; personajes anónimos deambulan por los claros del túnel/escenario, buscando un «Atajo» por el que salir y respirar.

En la vida cotidiana solo percibimos retazos-síntomas fisiológicos o lingüísticos de las emociones humanas; sin embargo, la cultura material del teatro permite vivir-visualizar el universo invisible de las emociones a través de la presencia real, y en vivo, del cuerpo del actor. En el seno de esta sencilla y profunda comunicación teatral, el actor establece una relación empática con su personaje. Para el estudiante/actor, esta relación es la clave de acceso a los recursos lingüísticos que regulan la gramática de las emociones y su manifestación en las UFS.

Además, el desarrollo de la capacidad empática se transforma en el eslabón necesario para descubrir la naturaleza metafórica del pensamiento. La experiencia estética que se da en la actividad teatral nos hace vislumbrar las múltiples facetas de la metáfora; a partir

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

de la sensorialidad del teatro se estimula la racionalidad imaginativa y se crean nuevas realidades:

Pero la metáfora no es solo una cuestión de lenguaje, es una cuestión de estructura conceptual y la estructura conceptual no es solo una cuestión intelectual; implica todas las dimensiones naturales de nuestra experiencia, incluidos aspectos de nuestras experiencias sensoriales, color, forma, textura, sonido, etc. [...] Desde el punto de vista experiencialista, el arte es en general una cuestión de racionalidad imaginativa y un medio de crear nuevas realidades (Lakoff, Johnson, 1995: 280).

La construcción del espacio escénico es un buen ejemplo de lo que intentamos decir: escenografía, iluminación, maquillaje, efectos sonoros, vestuario son estructuras conceptuales que, en su dimensión natural-material, permiten al estudiante/actor acceder al pensamiento metafórico y, por lo tanto, comprender y crear realidades nuevas a través de nuevas conexiones (coherencias, para Lakoff y Johnson). Para el montaje de *Terror y miseria* fue fundamental imaginar *intuitivamente* el espacio escénico como un *almarmario*: un armario por cuyas entrañas vagaban los personajes a la busca de objetos e historias del pasado con memoria del futuro.

Si imaginamos ahora *racionalmente* esta concepción escénica, podemos comprobar que el armario deconstruido plasma el sistema metafórico de la actividad intelectual, es decir, el modelo completo y coherente que conceptualiza la mente como un *paisaje intelectual*. En ese escenario, un sujeto atraviesa paisajes y ahí busca, encuentra, manipula e incluso se come objetos (Geck, 2003: 111). En este campo, es interesante subrayar las metáforas que los cajones, las perchas y los estantes materializan: LAS IDEAS SON OBJETOS<sup>10</sup>, LA MENTE ES UN CONTENEDOR, LA MEMORIA ES UN

<sup>10</sup> Por convención, las mayúsculas indican los macromodelos y los micromodelos que subyacen en los conceptos metafóricos (Lakoff, Johnson, 1995; Martín Morillas, Pérez Rull, 1998; Geck, 2003).

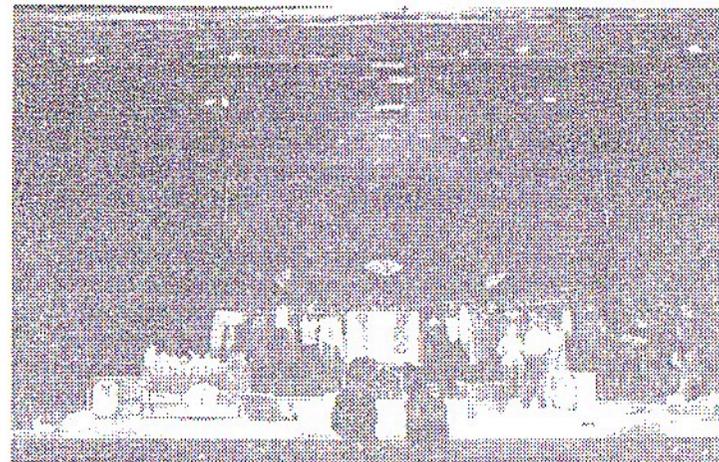
Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

### ALMACÉN, RECORDAR ES SACAR OBJETOS DEL ALMACÉN.

Por lo que se refiere al sistema metafórico de las emociones, el escenario-armario también se corresponde con dos series de metáforas fundamentales que subyacen en la red emocional: EL CUERPO ES UN RECIPIENTE/EL CUERPO ES EL CONTENEDOR DE LAS EMOCIONES y LAS EMOCIONES SON FLUIDOS CONTENIDOS EN EL CUERPO (Geck, 2003: 193; Martín Morillas, Pérez Rull, 1998: 86). Conviene recordar aquí que la concepción metafórica del mundo emotivo nos remite a la representación mental de la personalidad y, por lo tanto, a las metáforas de la PERSONALIDAD DIVIDIDA y del YO MÚLTIPLE (Lakoff, Johson, 1999). Como veremos más adelante, en nuestra puesta en escena dichas metáforas se encarnan en seres humanos escindidos y en lucha/guerra con su propio yo, es decir, con el otro. Experiencia formativa fundamental para los mediadores lingüísticos.

Las diferentes fases del montaje fueron concretando la compleja lectura multisensorial de esta obra. En la siguiente imagen podemos comprobar el final del proceso mental que los estudiantes/escenógrafos llevaron a cabo al visualizar las emociones humanas custodiadas en las UFS. El estudiante/espectador emprendió un itinerario interpretativo que recorría, en dirección contraria, la totalidad de los estadios multisensoriales. Durante el acto de recepción, dichos estadios se conectaban por primera vez en el libro-escenario y creaban una realidad nueva.

### La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...



A continuación veremos cómo el teatro ofrece la posibilidad de construir materialmente unidades fraseológicas sin su caparazón lingüístico. En otras palabras, la unidad fraseológica se conforma en la mente del espectador gracias al rompecabezas de imágenes y sensaciones que los elementos escénicos suscitan. En la traducción, este procedimiento es fundamental: el carácter triádico de la comunicación<sup>11</sup> comporta traducir no solo palabras, sino trasladar a otro texto, generado por otro sistema de conceptualización, el conjunto de imágenes, sonidos, silencios, movimiento y estatismo del texto-mundo de partida. Por todas estas razones, en el apartado siguiente nos ocuparemos de UFS construidas y traducidas sin materiales lingüísticos, ya que hemos tratado a estas UFS como herramientas que agudizaran la percepción multisensorial de los futuros mediadores..

<sup>11</sup> Como es sabido, para Fernando Poyatos el carácter triádico hace referencia al «continuo verbal-paralingüístico-kinésico» de la comunicación (Poyatos, 1994: 130).

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

### **La oscuridadolor de la guerra\*\*\***

«Primavera 39» nos introduce en un clima de terror: paisajes para después de una guerra, por los cuales dos mujeres van en busca de sus propias sombras. Esta primavera golpeada, al margen de la referencia intertextual a la obra de Adamov (*Primavera 71*), descompone la imagen mental de plenitud y esplendor que la lengua registra en expresiones de uso común («la primavera la sangre altera», «la primavera de un amor», «quince primaveras») para transformar el «39» en el azote de la ilusión. Del término «primavera», percibida en nuestro entorno cultural como luminosa plenitud, brota una imagen mental que choca con la desolación y la decrepitud que invade un escenario escasamente iluminado.

Como consecuencia, en las tablas el esquema LO ALEGRE ES CLARO se opone a LO TRISTE ES OSCURO, contraposición metafórica presente en muchas comunidades culturales (Martín Morillas, Pérez Rull, 1998: 148; Geck, 2003: 235-237-245) y que el montaje muestra aun antes de que las protagonistas, Madó y Lía, pronuncien ni una sola palabra. El péndulo de la vida las une/desune: la novia eterna y la eterna viuda son un retrato especular y simétrico de los desastres de la guerra; ambas evocan el desgarró de los caprichos de Goya que palpita en el texto dramático. El terror, como producto psicológico de la guerra, envuelve y deforma a las figuras, víctimas de la penuria constante y de la autodestrucción.

Esta esfera icónica de seres destrozados en busca de vida encuentra su reflejo lingüístico en una serie de UFS jamás pronunciadas por los actores, pero susurradas sin parar a la mente del espectador, apuntaladas en los cimientos dramaturgicos. Y ahí radica, precisamente, una de nuestras finalidades didácticas: reflexionar sobre cómo traducir una UF, actualizada en el discurso, implica analizar-interpretar-valorar las funciones

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

semánticas, pragmáticas y discursivas de la UF, en ese contexto comunicativo concreto (Corpas Pastor, 2003: 267). En nuestro caso, ponderar con detenimiento las UFS implícitas en las acotaciones y activadas en el discurso silencioso a través de materiales, distancias, pausas, miradas y gestos.

El *almarmario* nos permitió privilegiar un tipo de simetría/contraposición física, y lingüística, que provocara la visualización de los sistemas metafóricos de la actividad intelectual y emotiva, concentrándonos en los siguientes elementos:

a) La busca: la acotación que abre «Primavera 39» gira en torno a la acción de buscar, («una mujer, MADÓ [...] busca ansiosamente entre los desechos. De vez en cuando se detiene, escucha atentamente y continúa buscando») (Sanchis Sinisterra, 2003: 83); la acotación conclusiva nos muestra a una Lía que continúa buscando («LÍA busca entre los escombros, tapándose de vez en cuando los oídos») (2003: 89). Esta acción de búsqueda permanente, entre los desechos de un vertedero-campo de batalla, suscita en la mente del espectador una serie de UFS matizadas por la interacción escénica: «quien busca encuentra», «buscar una aguja en un pajar», «ni/buscar con candil», «ir a la busca—dedicarse a rebuscar la basura». UFS que se transforman cuando Madó y Lía se enfrentan verbal y físicamente: «buscar las cosquillas», «buscar tres pies al gato», «buscar la lengua», «buscar las pulgas», «buscar bronca», «buscar camorra».

¿Cómo se consiguió que brotaran estas UFS sin pronunciarlas? A través de la interpretación de los actores. Madó y Lía dotaron a sus gestos de automatismos asíncronos; por ejemplo, extraían mecánicamente chirimbolos de una maleta y de un baúl para volverlos a introducir, sin hallar nunca el objeto del deseo. Regulaban el volumen de sus voces repitiendo e intensificando las réplicas sin dar nunca con el tono adecuado. La agresión física y verbal se agudizaba al recibir como respuesta el frío mutismo/estatismo de la enemiga (NO TENER INTERÉS ES ESTAR FRÍO), con lo

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

cual la espiral de violencia iba aumentando y, tras buscar las pulgas, estallaba la bronca. Las manos rebuscaban sin cesar entre los huecos de los harapos que vestían, en el baúl de los recuerdos olvidados. En definitiva, cachivaches iluminados por el candil que la sombra de una Mujer/Muerte balanceaba mientras atravesaba ese paisaje-vertedero.

b) La cornada: «Lía. (*Se toca los parches de la cara.*) No es nada... Me di unos golpes... / Madó. (*Se le acerca.*) ¿Golpes? ¿Qué clase de golpes?» (Sanchis Sinisterra, 2003: 84). La angustia, la ansiedad y el desasosiego encuentran en los golpes una metáfora universal muy productiva (LOS ACONTECIMIENTOS ADVERSOS SON GOLPES, «golpe bajo», «golpe de Estado», «golpe de gracia»). Además, la tauromaquia brinda a la lengua-cultura española la embestida del toro, la cornada, como golpe/herida cuya cicatriz desafía al olvido («más cornadas da el hambre/la vida», «recibir una cornada»). Esta forma de entender la vida como lidia («lidiar la vida») jamás aparece explícitamente en el texto, pero las réplicas son puyas, «banderillas de fuego», clavadas como puntillas, en las que cada respuesta da estocada por cornada. La imagen mental taurina que surge de este diálogo incisivo y mordaz es un escollo para una puesta en escena en español pero con actores y público italianos. Sin duda alguna, para la formación de nuestros estudiantes se trataba de un interesante problema vinculado a la experiencia intercultural que supone la conceptualización metafórica privativa de la lengua española.

¿Qué recursos teatrales contribuyeron a fomentar la flexibilidad mental y la capacidad de imaginar modelos taurinos? A partir de los indicios suscitados por las acotaciones (*da patadas aquí y allí [...] a la defensiva [...] remueve los escombros a patadas*) (2003: 84-86), se inició a componer un rompecabezas escénico que visualizara el ruedo: presidían la escena tres elementos iconográficos del Guernica, suspendidos en el fondo; un círculo de luz verde delimitaba la asfixiante arena de la que era

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

imposible escapar (LA ANGUSTIA ES ESTRECHEZ POR OPRESIÓN); Lía empuñaba un paraguas-banderilla, garrocha, espada, estoque- con el que picaba las acometidas de Madó (EL DOLOR PSÍQUICO ES DOLOR FÍSICO); ambas arrastraban («estar para el arrastre») sus pasados, almacenados respectivamente en los ya mencionados baúl-burgués y maleta-campesina-emigrante.

c) La incomunicabilidad: las heridas desencadenan una desconfianza desgarradora en el otro, lo que comporta rechazar la comunicación -(*Escuchando*), (*Silencio*), (*Se tapa los oídos*) (2003: 83-84-88-89)-. En este diálogo absurdo, enraizado en Beckett, dos mujeres sienten la impotencia de que sus palabras sean un eco huero, pertenecientes a dos idiomas extraños/extranjeros (HABLAR EL MISMO IDIOMA ES ENTENDERSE, ALGO EXTRAÑO/ INCOMPREENSIBLE ES UN IDIOMA EXTRANJERO). La metáfora del YO ESCINDIDO se refleja en las sombras de esta pareja antitética y contradictoria.

¿Qué estrategias escénicas se aplicaron para que se materializara el YO MÚLTIPLE? La escena se dividió en dos círculos simétricos pero opuestos, en los que simultáneamente dos parejas interpretaban el mismo diálogo sin interacción mutua, desdoblado y traduciendo réplicas en español, italiano estándar y dialectal. Las dos Lía se cubrían el rostro con un velo de novia/viuda: una mordaza para reprimir la identidad e impedir el contacto.

#### Re-escribir y traducir las emociones del escenario\*

En la quinta y última fase de la trama, abandonadas las tablas del teatro, algunos estudiantes/actores ahondaron en el estudio de las UFS y en la gramática de

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

las emociones, redactando un acto único en español, que tradujeron posteriormente al italiano<sup>12</sup>.

El análisis de los trabajos individuales puso de manifiesto diferentes maneras de codificar y, por ende, de expresar el terror y miseria de la guerra. Cada estudiante/dramaturgo plasmó sus más recónditos sentimientos a partir de la relación empática establecida con su personaje a lo largo de su experiencia como estudiante/actor.

En «Diálogo entre un maquis y su mujer», la estudiante/dramaturga y protagonista de «El topo», apostó por intensificar el dolor y la desesperación humana a través de una acumulación lingüística de UFS; lo que crea en el lector una imagen mental de angustia: LA ANGUSTIA ES ESTRECHEZ POR OPRESIÓN (Geck, 2003: 230). Interpretando a Julia, la estudiante/actriz había experimentado un cúmulo sin fin de emociones que, en la hoja de papel, estallan con un efecto catártico mediante la liberación/desperación de Ángel, el protagonista masculino.

Este procedimiento de condensación lingüística aflora también en el acto único «Dos mujeres»: la estudiante/dramaturga refleja la escisión interior de su álgico alter ego Madó de «Primavera 39» mediante una concentración dramática de UFS, lo cual conduce hacia la descarga emotiva y física de las protagonistas.

Por otro lado, en «Dos buenos simuladores» hallamos un mecanismo de «desautomatización dramática»: el uso del humor y de la parodia para sobrevivir al terror de la guerra, tal como apuntábamos al comienzo de nuestro trabajo. La forma de comunicar

<sup>12</sup> Para nuestra comunicación, y por ser los más representativos, elegimos analizar los siguientes trabajos: «Dos buenos simuladores», «Dos mujeres» y «Diálogo entre un maquis y su mujer», realizados, respectivamente, por Luciano Baldan, Eleonora Gentili y Chiara Castagnini.

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

en una sociedad hipócrita, fundada en la sospecha y en el temor, reside en el uso de UFS que funcionan como máscaras lingüísticas, reflejo de las máscaras sociales, y que pululan en las dos escenas de *Terror y miseria* que el estudiante/dramaturgo interpretó como actor («Sudario de tiza» y «Dos exilios»). La misma ambigüedad del título podría encubrir la identidad de los dos protagonistas que, gracias a sus «buenas artes», ocultan su ideología republicana. Los dos personajes consiguen liberarse de su tormento interior a través del reconocimiento/descubrimiento del otro, lo cual se produce de manera irónica, debido a un «fallo» en su sistema de simulación. El final de la escena resulta ulteriormente significativo, visto el papel fundamental que desempeñan, como hemos visto anteriormente, los elementos paralingüísticos tanto en la verbalización de los estados emotivos como en el empleo de la fraseología:

(1) [Pedro] se vuelve otra vez y levanta el brazo para realizar el saludo *\*fascista* pero al hacerlo su chaqueta se abre y el periódico se cae al suelo. Al mismo tiempo Juan responde torpemente al saludo, como si fuera cogido de sorpresa. Al sacar la mano del bolsillo se le caen unas octavillas en las que está escrito «¡Viva la República!». Los dos miran al suelo, se miran y se quedan con la boca abierta.

Pedro y Juan. (Al unísono.) ¿Tú... tú también  
Bajan lentamente el brazo extendido, todavía incrédulos, y se abrazan, sin saber si reír o llorar.

(Dos buenos simuladores)

#### *Análisis de las desviaciones y descargas emotivas\**

Desde una perspectiva lingüística y, tras un análisis contrastivo de los textos originales en español y de las respectivas traducciones al italiano, los textos dramáticos de los estudiantes demostraron una correcta reutilización de UFS en nuevos contextos de uso.

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

Sin embargo, es posible analizar algunos ejemplos de «desviación» (Mena Martínez, 2003), a saber, la producción de una unidad fraseológica incorrecta a partir de la unidad originaria. En nuestro caso, como se desprende de las siguientes réplicas, este fenómeno refleja interferencias con el sistema lingüístico del italiano, lo cual produce calcos formales y semánticos (Corpas Pastor, 2003). Dichas interferencias se solapan no sólo a la hora de producir UFS, sino también en otras construcciones sintácticas.

(2) Pedro. Sí, exactamente. No puedo dormir con *la barriga vacía*. Paso hambre, amigo, paso hambre.  
Pedro. Sì, esatto. Non riesco a dormire con *la pancia vuota*. Qui si fa la fame, amico mio, si fa la fame.

(Dos buenos simuladores)

(3) Ángel. [...] No tengo ni descanso ni esperanza *a este punto*.  
Ángel. [...] Non ho più riposo né speranze arrivato a *questo punto*...

(Diálogo entre un maquis y su mujer)

(4) Helena. [...] Y de repente desaparecieron los colores, y empecé a *verlo todo en negro* [...]  
Helena. [...] Ho cominciato a vedere *tutto nero*... [...]

(5) Helena. [...] Vamos a inventar algo para calmar el *hambre de lobos de este hombrecito*...  
Helena. [...] Vieni, dai, entriamo. Inventiamoci qualcosa per placare *la fame da lupi* di questo ometto...

(Dos mujeres)

En otras ocasiones, el fenómeno de la «desviación» produce UFS alteradas desde una perspectiva pragmática, puesto que no reflejan las mismas

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

restricciones diafásicas de las unidades originarias. En nuestro caso se realiza una descarga emotiva (Benveniste, 1997: 258): a la estudiante/dramaturga se le *escapa* un disfemismo en español. Lo interesante es su identidad de dramaturga/traductora: reprime la expresión malsonante en su lengua materna, es decir, expresa la vivencia emotiva en la lengua-cultura del *exilio*:

(6) Ángel. ¡No, basta ya! Estoy *hasta los huesos de esconderme* [...].

Ángel. No, neanche per sogno! *Ne ho fin sopra i capelli di nascondermi* [...].

(Diálogo entre un maquis y su mujer)

### Consideración final\*\*\*

La complejidad que conlleva adquirir la competencia fraseológica muestra que es una exigencia trabajar a ritmo lento en el aula universitaria. Sólo así los estudiantes pueden comprender que los procesos metafóricos y mentales nacen de la racionalidad imaginativa, de la experiencia multisensorial. Y la trama teatral propuesta ha creado en el escenario una realidad nueva, un territorio amasado con polvo, madera y plástico para sentir que somos vidas traducidas.

Pero hasta que no hemos contemplado la globalidad de la obra finalizada, no hemos comprendido lo que durante meses habíamos estado gestando (Arnheim, 1964: 145). La formación de futuros mediadores lingüísticos no admite atajos, esta es la evaluación final del viaje que emprendimos sin saber nuestro paradero.

### Bibliografía

- ARNHEIM, R. (1964): *Guernica. Genesi di un dipinto*. Milano: Feltrinelli.  
BAZZOCCHI, G., FERNÁNDEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> I. (en prensa): «El euro como mediador lingüístico: conceptos y procesos en la formación del hablante intercultural», en *Actas del*

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

- Congreso Internacional «Le Lingue e l'Economia». Departamento de Economía Empresarial de la Universidad de Brescia (Italia), 5-6 de diciembre, 2002.
- CASADEL, F. (1995): «Frase fatta capo ha», *Italiano e oltre*, X; 276-281.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2003): «Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología», en PÉREZ GUTIÉRREZ, M., COLOMA MAESTRE, J. (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera (ASELE)*. Murcia: Universidad de Murcia; 209-216.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2003): *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> I., BISCU, M. G. (2005-2006): «Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: The Creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators», *International Journal of Learning*, 12, 10; 327-336. [<http://www.Learning-Journal.com>].
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. (1997): «La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE», *Frecuencia-I*, 4, marzo; 27-31.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. (1998): «La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas», en MORENO, F., GIL, M., ALONSO, K. (eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, 1997*. Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares; 339-347.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. (2000): «Universales metafóricos en la significación de algunas expresiones fraseológicas», *Revista de Lingüística Española*, 30, 2; 357-381.
- GECK, S. (2003): *Actividad intelectual y emociones. Dos modelos cognitivos metafóricos en alemán y español*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid.

La fraseología de las emociones y la adquisición de la ...

- GRANDE ALIJA, F. J. (1999-2000): «La gramática de la emoción: los enunciados exclamativos», *Contextos XVII-XVIII/33-36*; 279-308.
- KRAMSCH, C. (2001): «El privilegio del hablante intercultural», en BYRAM, M., FLEMING, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press; 23-37.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1995): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. (título original, 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press).
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1999): *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- LUQUE DURÁN, J. de D., MANJÓN POZAS, F. J. (1998): «Tipología léxica y tipología fraseológica: universales y particulares» en LUQUE DURÁN, J. de D., PAMIES BERTRÁN, A. (eds.): *Léxico y fraseología*. Granada: Método Ediciones; 139-153.
- LUQUE DURÁN, J. de D. (1999): «La expresión lingüística culturalmente condicionada de las emociones: un análisis translingüístico», en LUQUE DURÁN, J. de D., MANJÓN POZAS, F. J. (eds.): *Investigación y didáctica del léxico*. Granada: Método; 319-336.
- MARTÍN MORILLAS, J. M., PÉREZ RULL, J. C. (1998): *Semántica cognitiva intercultural*. Granada: Método Ediciones.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (ed.) (1996): *Estudios de fraseología española*. Málaga: Librería Ágora.
- MENA MARTÍNEZ, F. (2003): «En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos», *Revista electrónica de estudios filológicos*, 5. [<http://www.um.es/tonosdigital>].
- PENADES MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo: Madrid.
- RIBÉ, R. (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- RUIZ GURILLO, L. (2000): «¿Puede la fraseología ser relevante en cualquier situación?», en SALVADOR, V., PIQUER, A. (eds.): *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i*

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García

- aplicada. Castellò: Publicacions de la Universitat Jaume I; 81-103.
- SANCHIS SINISTERRA, J. (2003): *Terror y miseria en el primer franquismo*. Madrid: Cátedra.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> A. (2004): *Unidades Fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento Didáctico*. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral).  
[<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=14551&ext=pdf>].
- TRAGANT, E., MUÑOZ, C. (2000): «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera», en MUÑOZ, C. (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel; 81-105.
- VEZ, J. M. (2001): *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homosapiens.

#### Contactos y agradecimientos:

Correo electrónico de las autoras: mercedes.ariza2@unibo.it,  
mbiscu@sslmit.unibo.it,  
fernandez@sslmit.unibo.it.

Las autoras les quieren agradecer a todos los estudiantes del aula de teatro su activa participación en el desarrollo de la trama creativa.

El presente trabajo es fruto de una constante colaboración científica entre las tres autoras. Por razones de reconocimiento académico, se precisa que Mercedes Ariza ha escrito los apartados señalados con\*; Maria Giovanna Biscu, los marcados con \*\*; M<sup>a</sup> Isabel Fernández García, los indicados con\*\*\*.

## Las unidades fraseológicas del español: una propuesta didáctica en la clase de E/LE

María José MARTÍNEZ RODRÍGUEZ  
Universidad Kapodistriaca de Atenas (Grecia)

**Abstract:** By means of this paper some thoughts are presented with regard to learning and acquisition of phraseological items in Spanish as a foreign language through a didactic proposal which enhances the development of a phraseological competence, integrated in the lexical competence, which the student must acquire for an appropriate language proficiency. Acquisition of the mentioned competence involves knowledge and ability of using appropriately the foregoing phraseological items within a communicative framework; for this reason, in the specific didactic proposal is taken into consideration both the pragmatic and cultural load borne by the mentioned items. For the presentation of the selected phraseological items, an original text is used: A theatrical play where the specific items are presented in a text – framework together with a number of activities so that the student may develop strategies enabling him/her to handle in an autonomous manner this kind of lexical units.

**Key words:** phraseological item; didactics; communicative, lexical and phraseological competence; learning autonomy.

**Resumen:** En esta comunicación nos proponemos reflexionar sobre el aprendizaje y adquisición de las unidades fraseológicas en E/LE a través de una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de una competencia fraseológica, encuadrada ésta dentro de la competencia léxica, que el alumno debe adquirir para tener un buen dominio de la lengua. La adquisición de dicha competencia implica un conocimiento y habilidad para usar adecuadamente dichas unidades en un ámbito comunicativo y, por tanto, en la propuesta didáctica se tendrá en cuenta la carga pragmática y cultural que conllevan dichas unidades. Para la presentación de las unidades fraseológicas seleccionadas en la presente propuesta, se hará uso de un texto auténtico: una obra de teatro, mediante el cual aparecerán contextualizadas dichas unidades junto a una serie de actividades para que el alumno desarrolle estrategias que le permitan enfrentarse de una manera autónoma a este tipo de unidades léxicas.

**Palabras clave:** unidad fraseológica; didáctica; competencia comunicativa, léxica y fraseológica; autonomía de aprendizaje.