

De la literatura a la fraseología

M.^a Cándida Muñoz Medrano y Federica Fragapane
Universidad de Catania, Italia

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. **Objetivos:**

- Desarrollar en los discentes estrategias para el aprendizaje de la fraseología.
- Aprender a comprender la fraseología contextualizada a través de la literatura.
- Incorporar determinadas unidades fraseológicas a la interlengua de los discentes.
- Ampliar el léxico fraseológico.

2. **Nivel específico recomendado:** B2/C1 del *Marco común europeo de referencia (MCER)*.

3. **Tiempo:** Cuatro clases de 50 minutos.

4. **Materiales:** repertorios lexicográficos monolingüe y bilingüe / fotocopias.

5. **Dinámica:** parejas / grupos / individual.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestros días la literatura es un instrumento que facilita a los estudiantes de español el conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes, además de ofrecer una amplia gama de muestras de lengua en muy distintos registros lingüísticos; asimismo la literatura es un buen puente que puede utilizarse para poner en contraste similitudes y diferencias entre los valores, ideas y conceptos de la propia cultura y los de la cultura de la segunda lengua (L2). Familiarizar a los discentes con los textos literarios les ayudará a desarrollar una sensibilidad necesaria para establecer relaciones entre su cultura y la de la L2. Lejos queda, por tanto, la idea de que el texto literario se aleja de la lengua cotidiana, y que es fuente de recursos estilísticos ajenos a las auténticas necesidades comunicativas de los aprendientes y por tanto, distanciada, también, de los objetivos de un aprendizaje funcional. Esta creencia está en marcada recesión en la actualidad.

Entre otros elementos lingüísticos, los textos literarios contienen unidades fraseológicas contextualizadas, contexto que facilita al discente la comprensión de estas piezas lingüístico-comunicativas cuya adquisición representa todavía un escollo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 y cuya didáctica no está aún bien definida. Son instrumentos imprescindibles en el aprendizaje de las unidades fraseológicas los repertorios lexicográficos monolingüe y bilingüe, esenciales para la comprensión del mundo fraseológico y puente, al igual que la literatura, entre ambas culturas.

2. LITERATURA Y DIDÁCTICA

El texto literario, que hasta finales del siglo XIX había desempeñado un papel importante en la didáctica de lenguas extranjeras, ha pasado poco a poco a convertirse en un material apreciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, ha de llevarse a cabo una selección adecuada para poder extraer los beneficios que se esperan. Desde hace algunos años, varias corrientes relacionadas con la lingüística aplicada han empezado a considerar la literatura como un recurso válido en el aula de L2, lo cual ha planteado un debate abierto entre quienes están a favor y en contra de su uso en la clase. Tal convicción prevaleció hasta la llegada del estructuralismo, corriente que eliminó los textos literarios de los métodos de enseñanza, pero a finales del siglo XIX el método directo reivindicó el carácter oral de la lengua, lo que hizo necesario enseñar y aprender la lengua hablada aplicando un método diferente.

En tal escenario, la literatura no era ya un recurso didáctico válido para el aprendizaje de la segunda lengua, no había lugar para la literatura en una dinámica en que lo que se pretendía, primordialmente, era que los alumnos fueran capaces de interactuar en la lengua meta. Asimismo quedó excluido el texto literario en épocas sucesivas en que la didáctica de la L2 estuvo muy influenciada por la ciencia lingüística: durante la primera mitad del siglo XX se aplicó a la didáctica de

idiomas extranjeros los postulados del estructuralismo lingüístico –que concebía la lengua como una estructura de estructuras–, y en la segunda mitad del siglo xx los modelos generativos se propusieron definir la lengua natural, su adquisición y funcionamiento.

A lo largo de los años 50 el enfoque estructural llegó a superar el modelo gramatical, que relegó los textos literarios a un uso casi inexistente pasando a ser las estructuras lingüísticas y el vocabulario el foco de interés en los currículos de lenguas extranjeras (Albadalejo García, 2007: 3). Esta situación continuó durante la década de los 70, dominada por los programas nocio-funcionales, que volvían a excluir el texto literario de las clases.

La ruptura con los planteamientos establecidos en referencia a la adquisición de nuevas lenguas llegó con los años 80 y con el modelo comunicativo. A partir de entonces se produjo una verdadera «revolución comunicativa», en la que el énfasis recayó en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada competencia comunicativa por parte del alumno. En esta etapa de cambio, la lingüística aplicada se concentró por primera vez en las aportaciones de otras disciplinas como la psicolingüística o la sociolingüística, y aparecieron estudios sobre temas no tenidos en cuenta con anterioridad como las necesidades de los alumnos, la motivación, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc. A su vez, el enfoque comunicativo propició un creciente interés por los aspectos pragmáticos de la lengua. La evolución metodológica, con las diferentes propuestas que caracterizan su historia a lo largo del siglo xx, se mantuvo fiel a la defensa de la lengua oral.

A partir de los años 90 convergen en la enseñanza de segundas lenguas diversas corrientes y planteamientos metodológicos que posibilitan la vuelta a la revalorización de la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas, corriente que llega hasta nuestros días. En los 90 asistimos a un interesante panorama en la enseñanza de segundas lenguas en el que «la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad», y su revalorización radica en que esta tipología textual se concibe como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario. Tal revalorización ha favorecido la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en el caso del aprendizaje del inglés, no siendo así para el español.

El resultado de esta discusión es que la defensa de la literatura va tomando cuerpo, de manera lenta pero segura y en los últimos tiempos han ido apareciendo artículos y libros que ofrecen reflexiones y pautas a seguir para llevar a cabo una didáctica específica del texto literario. Tales estudios ponen de manifiesto cómo a partir de las aportaciones de las recientes teorías literarias –la semiótica textual y la lingüística textual–, se constata la necesidad de abordar también la enseñanza y el aprendizaje de la literatura de forma integrada a la lengua. Afortunadamente va quedando atrás el planteamiento académico que condenaba la literatura a simples ejercicios nemotécnicos y, como consecuencia, el concepto que se tenía

del texto literario está comenzando a cambiar gracias a las nuevas metodologías y medios didácticos aplicados a la enseñanza moderna. Sin embargo, la presencia de la literatura en los materiales didácticos y métodos de enseñanza de ELE es aún incipiente, su inclusión en los manuales suele limitarse a textos muy breves, por lo general poemas, preferentemente situados en las últimas unidades didácticas, y relacionados con alguno de los temas en ellas tratados.

La literatura puede ser utilizada sobre todo para ahondar en el conocimiento y la praxis de una lengua extranjera: gramática, léxico, sintaxis, fonología, fraseología, y un largo etcétera. El texto literario ha pasado a ser por tanto un vasto terreno por explorar y explotar, cuyo abanico de posibilidades es inmenso. Lamentablemente, el diseño de corpus literarios para la enseñanza de la L2, si bien cuenta con ejemplos como el del inglés en la última década del pasado siglo, no ha prosperado en la enseñanza del español, donde es prácticamente inexistente según apunta Albaladejo (2007). Así, la explotación del texto literario y su aprovechamiento queda en manos del profesor, al igual que su integración en el programa de enseñanza.

Escasos son los estudios dedicados a este tema, al igual que los métodos que incorporan textos literarios de cualquier género y tipología, que siguen incluyéndose como apéndice al final de las unidades didácticas: usualmente se proponen actividades sencillas a partir del texto literario, que no explotan su contenido ni lo interpretan.

3. FRASEOLOGÍA Y DIDÁCTICA

Hablar de fraseología y didáctica significa adentrarnos en el terreno de la fraseodidáctica, denominación que tuvo su origen en Alemania en los años 80 del siglo xx y se introdujo en España en 2001. Sin embargo, en el panorama español, el interés hacia la didáctica de la fraseología se remonta ya a los años 90, y ha ido creciendo en los últimos años de manera evidente, cuando docentes y fraseólogos, cada vez más conscientes de la necesidad de potenciar en el aula el aprendizaje de la fraseología y, sobre todo, el desarrollo en los discentes de la competencia fraseológica, comenzaron a sacar a la luz una serie de trabajos tanto teóricos como prácticos. Paralelamente y de manera más intensa a partir del siglo xxi, se ha centrado la atención en la fraseología contrastiva y su didáctica (Alessandro 2007: 91-116). A partir de estos estudios se dispone de un material bastante heterogéneo acerca del tratamiento de la fraseología en el aula de ELE, puesto que junto con diccionarios y colecciones de locuciones y refranes contextualizados, destacan materiales específicos para la enseñanza de las unidades fraseológicas.

Son escasos por su parte los trabajos de fraseología contrastiva que toman en consideración el español y el italiano, y especialmente el panorama editorial italiano es pobre en este tipo de publicaciones debido, quizá, a que la fraseología

aún no ha experimentado su debida importancia ni desde una perspectiva intralingüística ni desde una perspectiva interlingüística.

En este escenario deberá potenciarse en el aula el uso de obras lexicográficas monolingües y bilingües, el discente debe tomar conciencia de la importancia del diccionario, elemento que lo aleja de las trampas interlingüísticas, como señala Carrera Díaz (2007: 250):

In essenza, l'italofono che studia lo spagnolo, o lo spagnolo que tenta di imparare l'italiano, hanno fundamentalmente bisogno di ricevere una conferma su quello che è uguale nelle due lingue, di essere avvertiti di quello che è diverso, e di essere consapevoli delle procedure ed esigenze espressive della L2 che non hanno una corrispondenza diretta nella L1.

4. LA LITERATURA COMO MEDIACIÓN DE LENGUA, CULTURA Y DIVERSIÓN

Partiendo de la consideración de que el texto literario crea en la clase una situación pedagógica favorable que rompe con la «rutina» que podrían representar los materiales llevados al aula por el profesor, podemos afirmar que la selección de fragmentos literarios no es tarea fácil. El profesor ha de encontrar textos que contengan unidades fraseológicas que correspondan al nivel de los discentes del grupo para que puedan ser incorporadas sin dificultad a su interlengua; además, deben ser textos motivadores. El profesor no debe presentar el texto como si fuera un modelo de escritura, por lo tanto el criterio de selección no ha de ser la calidad estética del fragmento.

En nuestra propuesta didáctica la literatura, mediación por excelencia en el proceso de aprendizaje de la L2, debe ser:

1. por un lado, el punto de partida y el medio para proporcionar material fraseológico de forma explícita;
2. por otro, el contexto ideal donde las unidades fraseológicas presentadas resultan más fácilmente comprensibles, primer paso en ese proceso de aprendizaje e incorporación de estas unidades a la interlengua del discente.

Consecuentemente, el profesor deberá tener en cuenta:

- el nivel de los alumnos, que en nuestra propuesta es el B2 +;
- que el fragmento sea de narrativa contemporánea con su versión en italiano.

La elección de un único texto literario responde a varios criterios:

- La existencia de una trama que pueda llamar la atención del alumno. Debido al tiempo su lectura no podrá ser integral.
- La comparación de la novela en la L2 con su versión en la L1 del alumno hace que este interiorice mejor las unidades fraseológicas.

- Se trata de un material auténtico. A pesar de ser obras de ficción, los textos literarios son escritos para nativos; por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de una comunidad lingüística determinada.
- Es *input* comprensible para la adquisición de modelos explícitos e implícitos estructurales. Prescindiendo del objetivo específico que en este caso se persigue, el texto literario es una muestra de la normativa de la lengua que el alumno está aprendiendo.

5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

En esta propuesta se adopta como base una serie de técnicas y estrategias que se consideran funcionales para una adquisición consciente de las unidades fraseológicas por parte del estudiante. Utilizando como punto de partida para presentar las unidades fraseológicas el texto literario, se pasa al uso del diccionario bilingüe, y monolingüe en un segundo momento, como instrumento de consulta a través del cual se persigue un enfoque contrastivo. El cotejo sistemático no ha de considerarse una práctica insidiosa, ya que inevitablemente este procedimiento lo practica también de manera sistemática el discente sin la guía del repertorio lexicográfico, exponiéndose así de manera constante al error.

En concreto, se han seleccionado fragmentos de la novela *La sombra del viento* de Carlos Ruiz Zafón y su traducción *L'ombra del vento*, de Lia Sezzi. Distinguimos varias fases, y en cada una de ellas, varios procesos:

5.1 Fase de contextualización

A. Preguntas para romper el hielo y despertar interés:

¿Conocéis a Carlos Ruiz Zafón y su novela La sombra del viento?

¿Qué os sugiere este título? ¿Qué significado metafórico podría tener?

B. El profesor habla brevemente sobre la novela y pregunta qué impresión les ha causado a los alumnos.

Un amanecer de 1945, un padre conduce a su hijo a un misterioso lugar oculto en el corazón de la ciudad: El Cementerio de los Libros Olvidados. Allí, Daniel Sempere, el protagonista, encuentra un libro maldito que cambiará el rumbo de su vida y lo arrastrará a un laberinto de intrigas y secretos enterrados en el alma oscura de la ciudad. *La sombra del viento* es un misterio literario ambientado en la Barcelona de la primera mitad del siglo xx, desde los últimos esplendores del modernismo hasta las tinieblas de la posguerra. En *La sombra del viento* se mezclan técnicas del relato de intriga, de la novela histórica y de la comedia de costumbres, pero es, sobre todo, una tragedia histórica de amor cuyo eco se proyecta a través del tiempo. Con gran fuerza narrativa, el autor entrelaza tramas y enigmas a modo de muñecas rusas en un inolvidable relato sobre los secretos del corazón y el embrujo de los libros,

manteniendo la intriga hasta la última página. La novela se ha convertido en un best-seller mundial, con más de diez millones de ejemplares vendidos en 36 idiomas diferentes. La crítica la ha definido como «una de las grandes revelaciones literarias de los últimos tiempos». *La sombra del viento* es la primera entrega de un ciclo de cuatro novelas interconectadas y ambientadas en una Barcelona misteriosa y gótica que va desde la era de la Revolución Industrial hasta los años posteriores a la guerra civil española. Los cuatro relatos, independientes y autosuficientes en sí mismos, compartirán algunos personajes y escenarios.

C. Preguntas de contextualización:

¿Os gustaría leer este libro?

¿Qué tipo de intriga creéis que puede haber en la novela?

A partir de algunas citas sacadas del libro, se entabla una breve conversación en clase:

- *Los libros son espejos: solo se ve en ellos lo que uno ya lleva dentro.*
- *Cuando muera todo lo que es mío será tuyo, menos mis sueños.*
- *Conserva tus sueños, nunca sabes cuándo te harán falta.*
- *Cada libro, cada tomo que ves, tiene alma. El alma de quien lo escribió, y el alma de quienes lo leyeron y vivieron y soñaron con él.*
- *Cuando todo el mundo se empeña en pintar a alguien como un monstruo, una de dos: o era un santo, o se están callando de la misa la media.*

La última frase da pie a la explicación/repaso del concepto de la unidad fraseológica (UF), ya que esta cita proporciona una muestra concreta:

Se considera **unidad fraseológica** toda combinación de palabras caracterizada por presentar un cierto grado de fijación o idiomaticidad. Esto es, se trata de combinaciones de palabras cuyo significado no se deduce necesariamente del significado de sus componentes por separado. Además, estas unidades lingüísticas tienen como rasgo peculiar una limitada alteración en la estructura. Ejemplos son: *pañó de lágrimas, dar calabazas, ser harina de otro costal, dicho y hecho, de tal palo tal astilla*.

En esta ocasión nos ocupamos especialmente de locuciones verbales, y esta combinación fija de palabras funciona como un verbo y a menudo posee un significado que va más allá del significado literal que deriva de la suma de sus elementos.

5.2 Fase de investigación

D. El docente distribuye unas fotocopias y pide a sus alumnos que lean, una primera vez en pareja, su contenido (un estudiante lee la parte española, y otro la italiana). Después de la primera lectura se organizan las siguientes actividades:

- Se subrayan las unidades presentes en los fragmentos en español y se individualiza su equivalente en el texto en italiano.
- Se lee la definición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (*DRAE*) y el equivalente propuesto en el diccionario bilingüe (en este caso se ha utilizado el *Gran Dizionario spagnolo-italiano* –en adelante *GDz*– (2012).

UF	La sombra del viento	L'ombra del vento	Locución
Caerse de sueño	Todas las noches sin falta, aunque se caiga de sueño , me lee un rato. (pág. 41)	Mi legge qualcosa tutte le sere, anche se casca dal sonno . (pág. 30)	(<i>DRAE</i>) Estar acometido del sueño, sin poderlo resistir. (<i>GDz</i>) Cadere (o cascare) dal sonno.
Clavar alguien los ojos en alguien o algo	Aldaya, impávido, clavó los ojos en Julián. Entonces, para sorpresa de todos, se echó a reír como no lo había hecho en años. (pág. 246)	Aldaya fulminò Julián con lo sguardo e poi rise come non rideva da anni. (pág. 194)	(<i>DRAE</i>) Mirarlo con particular cuidado y atención. (<i>GDz</i>) Fissare lo sguardo su qlcs. o qlcu.
Dar a alguien su palabra	«Le doy mi palabra . Haré lo que pueda». (pág. 305)	«Le do la mia parola . Farò il possibile». (pág. 239)	(<i>DRAE</i>) Prometer hacer una cosa. (<i>GDz</i>) Dare la parola.
Dárselas de	Era un tipo atildado, un niño de San Gervasio que pese a dárselas de Mozart, a mí, rezumando brillantina, me recordaba más a Carlos Gardel. (pág. 66)	Era un bellimbusto di San Gervasio che si atteggiava a novello Mozart ma a me, imbrillantinato com'era, ricordava piuttosto Carlos Gardel. (pág. 51)	(<i>DRAE</i>) Presumir de alguna cualidad. (<i>GDz</i>) Darsi delle arie da.
Dejarse caer	Le diré lo que podemos hacer. Este domingo, si a usted le parece, nos dejamos caer como aquel que no quiere la cosa por el colegio de San Gabriel y hacemos alguna averiguación sobre los orígenes de la amistad entre ese Carax y el otro chavalín, el ricachón... (pág. 226)	Ecco cosa possiamo fare. Domenica prossima, se non ha impegni, ci presentiamo come se niente fosse al collegio San Gabriel e vediamo di indagare sulle origini dell'amicizia tra questo Carax e l'altro ragazzo, il riccon... (pág. 179)	(<i>DRAE</i>) 1. Decir algo con intención, pero con disimulo. 2. Insinuar algo como al descuido. 3. Presentarse inesperadamente. (<i>GDz</i>) Lasciarsi cadere, abbandonarsi; (fig.) (fam.) Farsi vedere, presentarsi.
Echarle una mano	«Javier, me encuentro fatal», imploró Aldaya. «Me puedes echar una mano por unos días?» (pág. 460)	«Javier, sto malissimo. Mi daresti una mano per qualche giorno? Lo implorò Aldaya.» (pág. 354)	(<i>DRAE</i>) 1. Ayudar a la ejecución de algo. 2. Ayudar a alguien. (<i>GDz</i>) Dare una mano a qualcuno.
Encogerse alguien de hombros	Lo sient, Daniel, dijo mi padre. Asentí en silencio, encogiéndome de hombros . (pág. 67)	Mi dispiace, Daniel mormorò mio padre. Annuii scrollando le spalle . (pág. 53)	(<i>DRAE</i>) 1. No saber, o no querer, responder a lo que se pregunta. 2. Mostrarse o permanecer indiferente ante lo que se oye o ve. (<i>GDz</i>) Stringersi nelle spalle, fare spallucce.

UF	La sombra del viento	L'ombra del vento	Locución
Hacer la corte	Por aquel entonces, Sophie conoció a un joven sombrerero (pues así se hacía llamar él con orgullo gremial) llamado Antoni Fortuny que parecía decidido a hacerle la corte a cualquier precio. (pág. 449)	In quel periodo Sophie conobbe Antony Fortuny, un giovane cappellaio (lui stesso si faceva chiamare così, con orgoglio professionale) deciso a farle la corte a qualsiasi costo. (pág. 347)	(DRAE) Cortejar (galantear). (GDz) Fare la corte a qualcuno.
Hacer la rosca	Le hacía la rosca a Don Gustavo sin dignidad ni decoro, y flirteaba con la Bernarda en la cocina, haciéndola reír con sus ridículos regalos de bolsas de peladillas y pellizcos en el culo. (pág. 66)	Adulava spudoratamente don Gustavo e faceva il cascamoto con Bernarda in cucina, mentre lei ridacchiava perché le regalava dei confetti o le toccava il sedere. (pág. 51)	(DRAE) Halagarle para obtener algo. (GDz) Fare il lecchino con qlcu., fare il filo a qlcu.
Hacer mella	A medida que pasaba el tiempo, las insinuaciones de mi padre y de Bernarda, e incluso de Barceló, empezaron a hacer mella en mí. (pág. 63)	Col tempo, le allusioni di mio padre e di Bernarda, e persino di Barcelò, ottennero il loro scopo [...] (pág. 46)	(DRAE) Causar efecto en alguien la reprensión, el consejo o la súplica. (GDz) Fare presa su qlcu., colpire qlcu.
Helársele a al. la sangre (en las venas)	«Usted y yo no somos amigos». «Sí, lo somos, pero tú no te has dado cuenta todavía. No te culpo, con tantas cosas en la cabeza. Como tu amiga Clara. Por una mujer así, cualquiera pierde el sentido común». La mención a Clara me heló la sangre . (pág. 70)	«Lei e io non siamo amici». «Sì, invece, ma non te ne sei ancora reso conto. Non è colpa tua, con tutti i grattacapi che hai. La tua amica Clara, ad esempio. Chi non perderebbe la testa per una donna così?». Mi sentii gelare il sangue . (pág. 55)	(DRAE) Paralizar de miedo o espanto. (GDz) Gelare il sangue nelle vene.
Llorar a moco tendido	La anciana gemía, llorando a moco tendido . (pág. 335)	Jacinta scosse la testa e si mise a piangere come una fontana . (pág. 262)	(DRAE) Llorar copiosa y aparatasamente. (GDz) Piangere come una fontana, piangere a calde lacrime.
Meter alguien la pata	Temiendo meter la pata por enésima vez, me limité a permanecer sentado en silencio, contemplándola embobado. (pág. 31)	Temendo di fare una ennesima gaffe , mi limitai a rimanere seduto in silenzio, contemplandola affascinato. (pág. 23)	(DRAE) Hacer o decir algo inoportuno o equivocado. (GDz) Prendere un granchio, fare una gaffe.
No mover un dedo	Quise creer que los golpes me curarían la vergüenza de haber sido incapaz de mover un dedo por ayudar a Fermín cuando lo único que él estaba haciendo, como siempre, era tratar de protegerme. (pág. 339)	Speravo che le botte avrebbero cancellato l'onta della mia viltà, la vergogna di non avere mosso un dito per aiutare Fermín, mentre lui, come sempre, cercava di proteggermi. (pág. 265)	(DRAE) 1. No tomarse ningún trabajo o molestia por algo o alguien. 2. No obrar en favor de alguien cuando él u otra persona por él lo ha pedido. (GDz) Non muovere (alzare) un dito.

UF	La sombra del viento	L'ombra del vento	Locución
Pasar alguien por el aro	Era ya cuestión de tozudez: si el mundo se empeñaba en enterrar a Carax en el olvido, a él no le daba la gana de pasar por el aro . (pág. 38)	Era diventata una questione d'onore: per quanto il mondo si fosse intestardito a seppellire Carax nell'oblio, lui avrebbe fatto di tutto per riesumarlo . (pág. 27)	(DRAE) Hacer, vencido por fuerza o maña de otro, lo que no quería. (GDz) Piegare il capo.
Poner el cascabel al gato	« [...] y ahí es donde entra usted, Fermín. Mientras Daniel le pone el cascabel al gato , usted se aposta discretamente vigilando a la sospechosa y espera a que ella muerda el anzuelo. Una vez lo haga, la sigue». (pág. 354)	« [...] Subito dopo entra in scena lei, Fermín. Mentre Daniel getta l'esca , lei sorvegliava con discrezione la sospetta, in attesa che abbocchi. Appena lo farà, dovrà seguirla. (pág. 276)	(DRAE) Arrojarse a alguna acción peligrosa o muy difícil. (GDz) Prendersi il rischio, prendersi una gatta da pelare.
Romper el hielo	Para romper el hielo , dejé caer el nombre de doña Aurora como si se tratase de una vieja amiga de la familia. (pág. 150)	Per rompere il ghiaccio , feci il nome di doña Aurira come se si trattasse di una vecchia amica di famiglia. (pág. 120)	(DRAE) En el trato personal o en una reunión, quebrantar la reserva, el embarazo o el recelo que por cualquier motivo exista. (GDz) Rompere il ghiaccio.
Sellar los labios	Don Federico, empujándome de vuelta a la calle, me selló los labios con grave asentimiento. (pág. 412)	Don Federico mi accompagnò verso l'uscita prevenendo eventuali domande con un gesto d'assenzo. (pág. 318)	(DRAE) Callar, enmudecer o suspender las palabras. (GDz) Chiudere la bocca a qlcu., tappare la bocca a qlcu.

E. Se realiza una ficha para sistematizar las UF según el tipo de equivalencia. En esta ocasión, optamos por destacar tres grupos, de acuerdo con los siguientes principios de afinidad entre la L1 y la L2:

- UF traducidas por unidades totalmente equivalentes o casi totalmente equivalentes.
- UF traducidas por unidades parcialmente equivalentes o casi parcialmente equivalentes.
- UF que presentan una equivalencia nula, y no se traducen por otra UF en la L2, sino, al contrario, a través de estrategias distintas:
- Traducción mediante una unidad léxica simple
- Traducción mediante perífrasis

Concretamente, en el caso de las UF tomadas en consideración, se podría realizar el esquema siguiente:

UF TOTALMENTE EQUIVALENTES	UF PARCIALMENTE EQUIVALENTES	UF CON QUIVALENCIA NULA
Caerse de sueño = Cascare dal sonno	Echar una mano a = Dare una mano a	Dárselas de = Atteggiarsi a
Dar a alguien la palabra = Dare la propria parola	Llorar a moco tendido = Piangere come una fontana	Dejarse caer = Presentarsi
Hacer la corte = Fare la corte	Meter la pata = Fare una gaffe	Hacer la rosca = Adulare
Helar la sangre = Gelare il sangue	Poner el cascabel al gato = Gettare l'esca	Hacer mella = Ottenere uno scopo
No mover un dedo = Non muovere un dito	Encogerse alguien de hombros = Scrollare le spalle	Pasar alguien por el aro = Riesumare
Romper el hielo = Rompere il ghiaccio	Clavar los ojos = Fulminare con lo sguardo	Sellar los labios = Prevenire eventuali domande

F. De acuerdo con estos principios de equivalencia, se va a profundizar en el grupo de las equivalencias nulas. En la novela aparece un buen número de unidades de este tipo. Se podrían llevar a cabo las siguientes actividades:

- Se proporcionan varios fragmentos de la novela donde aparecen las unidades de este tipo.
- Se pasa revista a las modalidades de traducción adoptadas en los respectivos fragmentos del texto italiano.
- Se comparan estos equivalentes de traducción con los que proporciona el diccionario bilingüe y se reflexiona en las posibles disimetrías.

«Qué jovencito estaba aquí... ¿es esta la tal Penélope? Asentí. «Muy guapa. Julián siempre se **las arreglaba** para acabar rodeado de mujeres bonitas». (pág. 201)

Le calculé unos veinte años a lo sumo, pero algo en su porte y en el modo en que **el alma parecía caerle a los pies**, como las ramas de sauce, me hizo pensar que no tenía edad. Parecía atrapada en ese estado de perpetua juventud reservado a los maniqués en los escaparates de postín. (pág. 28)

Yo los iba siguiendo en silencio, observando como a Fermín **se le caía la baba** y como la Bernarda se abrumaba con las atenciones de aquel hombrecillo con planta de caliqueño y labia de feriante que la miraba con el ímpetu que reservaba para las chocolatinas Nestlé. (pág. 97)

«¡Fermín!» clamó mi padre. Fermín **cerró el pico** y salió a escape por la puerta. (pág. 187)

«Le dio usted a Aldaya la dirección de Julián en París?» pregunté. «No. **Me dio mala espina**». (pág. 204)

«Daniel, **estás en las nubes**. ¿Te preocupa algo? ¿Es Fermín?», preguntó mi padre. (pág. 356)

«Com'era giovane... questa è Penelope?» Fecce cenno di sì. «Molto bella. Julián riusciva sempre a circondarsi di ragazze carine». (pág. 159)

Doveva avere una ventina d'anni; ma qualcosa nel suo portamento e nella sua espressione, rassegnata come i rami di un salice piangente, faceva pensare ad un essere senza età che godeva dell'eterna gioventù dei manichini dei negozi. (pág. 20)

Io li osservavo senza dire niente. Fermín era in estasi e Bernarda era imbarazzata per le attenzioni di quella caricatura d'uomo che la stordiva di chiacchiere come un imbonitore e la guardava con l'impeto che riservava ai cioccolatini Nestlé. (pág. 97)

«Fermín!» Io riprese mio padre. Fermín tacque e si affrettò a uscire.

«Glielo diede, poi, l'indirizzo di Julián a Parigi?» domandai. «No. Non mi fidavo.» (pág. 162)

«Daniel, ti vedo distratto. Sei preoccupato per Fermín?» domandò mio padre. (pág. 277)

La escena se repetía cada semana: mi padre **hacía oídos sordos** y Fermín se abandonaba en un vago meneo al compás del danzón, puntuando los interludios comerciales con anécdotas de sus aventuras en La Habana. (pág. 180)

«Esa gente, los Aldaya. **No eran trigo limpio**, ya sabe usted lo que se dice». (pág. 176)

«¿Te apetece merendar algo?», ofreció Clara.

«Bernarda hace unos bizcochos de canela que **quitan el hipo**». (pág. 54)

«[...] Ahora lo que necesitaría saber es a quién pertenece un apartado de correos en la oficina central de Vía Layetana. Número 2321. Y, a ser posible, quién recoge el correo que llega ahí. ¿Cree usted que podría echarme un cable? [...] «**Eso es pan comido**. A mí no hay organismo oficial que se me resista. Dame unos días y le tendré un informe completo». (pág. 163)

Lamenté que Fermín no estuviese allí, porque él **tenía mano izquierda** para librarse de los viajeros de alcanfores y morralla que ocasionalmente se colaban en la librería. (pág. 413)

[...] el notable inspector, que al parecer llevaba entre pecho y espalda doce carajillos de Soberano desde la cena, decidió **tomar cartas en el asunto**. (pág. 184)

La scena si ripeteva tutte le settimane: mio padre fingeva di non sentire e Fermín, infervorato, ancheggiava al ritmo della musica, riempiendo le pause pubblicitarie con aneddoti del suo soggiorno all'Avana. (pág. 143)

«Quella gente, gli Aldaya, avevano qualcosa da nascondere, non so se mi spiego.» (pág. 140)

«Ti va di fare merenda?» propose Clara. «Bernarda fa dei biscotti alla cannella squisiti.» (pág. 40)

«[...] Adesso però vorrei scoprire a chi è intestata una casella postale dell'ufficio centrale di Via Layetana. È la numero 2321. E, se fosse possibile, sapere chi ritira la corrispondenza. Mi può dare una mano?» [...] «È facilissimo. Non c'è organismo ufficiale che mi possa resistere. Mi dia qualche giorno e le farò un rapporto completo.» (pág. 130)

Mi dispiacque che Fermín fosse appena uscito, perché era abilissimo nel liberarsi dei venditori di canfora e cianfrusaglie che ogni tanto capitavano in libreria. (pág. 130)

L'ispettore, che pare avesse in corpo dodici caffè corretti, ha deciso di intervenire. (pág. 146)

LOCUCIÓN	EQUIVALENTE EN LA SOMBRA DEL VIENTO	ESTRATEGIA DE TRADUCCIÓN
Arreglárselas	Riuscire	VERBO
Caérsele a alguien el alma a los pies	Rassegnata	ADJETIVO
Caérsele a alguien la baba	Essere in estasi	PARÁFRASIS
Cerrar alguien el pico	Tacere	VERBO
Dar a alguien mala espina algo	Non fidarsi	VERBO
Estar en las nubes	Distratto	ADJETIVO
Hacer alguien oídos sordos	Fingere di non sentire	PARÁFRASIS
Ir de picos pardos	Bighellonare	VERBO
Mirar con malos ojos	Opporsi	VERBO
No ser trigo limpio	Avere qualcosa da nascondere	PARÁFRASIS
Quitar el hipo	Squisito	ADJETIVO
Ser algo pan comido	Facilissimo	ADJETIVO
Tener mano izquierda	Abilissimo	ADJETIVO
Tomar cartas en el asunto	Intervenire	VERBO

5.3 Fase de reproducción

G. El profesor vuelve a distribuir los anteriores fragmentos, pero solo en italiano, y a partir de ahí el alumno deberá aislar las UF y sustituirlas por las correspondientes en español. Téngase en cuenta que en algunos casos no hay coincidencia exacta entre la estrategia con que han sido traducidas en la novela y el equivalente de traducción propuesto en el diccionario bilingüe. La existencia de formas alternativas y soluciones sinónimas permitirá consolidar la toma de conciencia y consiguiente adquisición por parte del discente:

Ej.

- «Alla sua età si tende a enfatizzare certi contrattempi, ma tutto ha un limite. Stasera io e lei **andiamo a sollazzarci** in un locale di gran moda di via Platería, di cui si raccontano meraviglie.» (pág. 291)
- Ya sé que a su edad estas cosas parecen el fin del mundo, pero todo tiene un límite. Esta noche usted y yo **nos vamos de picos pardos** a un local de la calle Platería que al parecer está causando furor» (pág. 376).
- «Com'era giovane... Questa è Penelope?» Feci cenno di sì. «Molto bella. Julián **riusciva** sempre a circondarsi di ragazze carine.» (pág. 159).
- «Qué jovencito estaba aquí... ¿Es esta la tal Penélope?» Asentí. «Muy guapa. Julián siempre **se las arreglaba** para acabar rodeado de mujeres bonitas» (pág. 201).

H. Se divide la clase en grupos, y a cada uno de ellos se le entrega un fragmento de la novela en español. Se pide lo siguiente:

- Buscar la definición en el monolingüe.
- Asociar un equivalente en italiano, comprobándolo en el diccionario bilingüe.
- Realizar un breve monólogo o diálogo que contenga dicha unidad.

Ej.

La escena se repetía cada semana: mi padre hacía oídos sordos y Fermín se abandonaba en un vago meneo al compás del danzón [...]

- **DRAE: hacer** alguien ~s sordos.
loc. verb. No atender, no darse por enterado de lo que se dice.
- L2-Italiano: fingersi sordo
(GDz): fare orecchi da mercante

- PEDRO: Juan, ¡¡¡no seas aguafiestas!!! Vamos a salir... **No hagas oídos sordos...** Ya verás, te divertirás

5.4 Fase de memorización

- I. El docente proporciona fragmentos de textos literarios para trabajar en clase: se trata de explotarlos como base para introducir y jugar con las UF aprendidas. Es decir, el alumno puede sustituir combinaciones de palabras no fraseológicas por UF equivalentes, o puede modificar el sentido del texto introduciendo otras UF.

TEXTO ORIGINAL

Luego se habían metido poco a poco las dos y se iban riendo, conforme el agua les subía por las piernas y el vientre y la cintura. Se detenían, mirándose, y las risas les crecían y se les contagiaban como un cosquilleo nervioso. Se agarraron dando gritos, hasta que ambas estuvieron del todo mojadas, jadeantes de risa.

El Jarama, de Rafael Sánchez Ferlosio

Usted sabe por qué vine a su casa, a su quieto salón solicitado de mediodía. Todo parece tan natural, como siempre que no se sabe la verdad. Usted se ha ido a París, yo me quedé con el departamento de la calle Suipacha, elaboramos un simple y satisfactorio plan de mutua convivencia hasta que septiembre la traiga de nuevo a Buenos Aires y me lance a mí a alguna otra casa donde quizá... Pero no le escribo por eso, esta carta se la envió a causa de los conejitos, me parece justo enterarla; y porque me gusta escribir cartas, y tal vez porque llueve.

Carta a una señorita en París, de Julio Cortázar

Lees ese anuncio (...) Recoges tu portafolio y dejas la propina. Piensas que otro historiador joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, tomando la delantera, ocupando el puesto. Tratas de olvidar mientras caminas a la esquina.

Aura, de Carlos Fuentes

EJEMPLO DE TEXTO MODIFICADO

Luego se habían metido poco a poco las dos y se iban riendo, **metiendo la pata con todo el mundo**, conforme el agua les subía por las piernas y el vientre y la cintura. Se detenían, mirándose, y las risas les crecían y se les contagiaban como un cosquilleo nervioso. Se agarraron dando gritos, hasta que ambas estuvieron del todo mojadas, jadeantes de risa, **andando de picos pardos**.

El Jarama, de Rafael Sánchez Ferlosio

Usted sabe por qué vine a su casa, a su quieto salón solicitado de mediodía. Todo parece tan natural, como siempre que no se sabe la verdad. Usted se ha ido a París, yo me **las arreglé** y me quedé con el departamento de la calle Suipacha. Elaboramos un simple y satisfactorio plan de mutua convivencia hasta que septiembre la traiga de nuevo a Buenos Aires y me lance a mí a alguna otra casa donde quizá... Pero no le escribo por eso, esta carta se la envió a causa de los conejitos, me parece justo enterarla; y porque me gusta escribir cartas, y tal vez porque llueve y la lluvia **me da mala espina**.

Carta a una señorita en París, de Julio Cortázar

Lees ese anuncio (...) Recoges tu portafolio y dejas la propina. Piensas que otro historiador joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, **tomando cartas en el asunto**, ocupando el puesto. Tratas de olvidar mientras caminas a la esquina.

Aura, de Carlos Fuentes

Hace muchos años tuve un amigo que se llamaba Jim, y desde entonces nunca he vuelto a ver a un norteamericano más triste. Desesperados he visto muchos. Tristes como Jim, ninguno. Una vez se marchó a Perú, en un viaje que debía durar más de seis meses, pero al cabo de poco tiempo volví a verlo.
Jim, de Roberto Bolaño

La mañana del 4 de octubre, Gregorio Olías se levantó más temprano de lo habitual. Había pasado una noche confusa, y hacia el amanecer creyó soñar que un mensajero se asomaba a la puerta para anunciarle que el día de la desgracia había llegado al fin.
Juegos de la edad tardía, de Luis Landero

Hace muchos años tuve un amigo que se llamaba Jim, y desde entonces nunca he vuelto a ver a un norteamericano más triste, **lloraba a moco tendido**. Desesperados he visto muchos. Tristes como Jim, ninguno. Una vez se marchó a Perú, en un viaje que debía durar más de seis meses, pero al cabo de poco tiempo volví a verlo. **Se dejó caer por aquí**.
Jim, de Roberto Bolaño

La mañana del 4 de octubre, Gregorio Olías se levantó más temprano de lo habitual. **Estaba en las nubes**, había pasado una noche confusa, y hacia el amanecer creyó soñar que un mensajero se asomaba a la puerta para anunciarle que el día de la desgracia había llegado al fin.
Juegos de la edad tardía, de Luis Landero

6. CONCLUSIÓN

A través de este breve corpus de actividades, comprobamos que la literatura es mediadora y transmisora de contenidos culturales, además de potenciar habilidades lingüístico-comunicativas, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Según el *Marco común europeo de referencia* los textos literarios contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática y de la competencia discursiva, además de ayudar a generar «hablantes instrumentales», «agentes sociales» y «mediadores interculturales».

Se hace hincapié sobre todo en el aspecto cultural y sociocultural de la literatura, y sus posibilidades para favorecer la práctica lingüística. Y como se ha mencionado en múltiples ocasiones, produce el desarrollo de destrezas creativas que pueden extenderse a los usos lingüísticos.

Leer implica descodificar, interpretar y captar el sentido de un discurso dentro de un contexto determinado; el texto literario es *input* lingüístico a partir del cual pueden llevarse a la práctica actividades de muy diferente tipología; el texto literario cumple el papel fundamental de ser un inmejorable mediador cultural; el texto literario, como consecuencia, sirve para potenciar la competencia comunicativa de los discentes y ayuda a desarrollar las cuatro destrezas: comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión oral.

BIBLIOGRAFÍA

- ALESSANDRO, A. (2007). «La traduzione delle unità fraseologiche-pragmatiche nel registro colloquiale informale: enunciati pragmatici e idiomático-pragmatici in «Mai sentita così bene» e «Historias del kronen»». En P. R. Piras, A. Alessandro, D. Fiorimonte (eds.), *Atti del Convegno Internazionale (Roma, 30-31 ottobre 2007) Italianisti in Spagna, ispanisti in Italia: la traduzione*: 91-116.
- ALVARADO ORTEGA, M. B. (2005). «Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE». En A. Álvarez (ed.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (Oviedo 22-25 de septiembre de 2005). 133-141.
- BUITRAGO JIMÉNEZ, A. (1995). *Diccionario Espasa. Dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CASADEI, F. (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzon.
- SÁNCHEZ, M. (1998). *Mil modismos y origen de muchos ellos*. Salamanca: Mariano Sánchez Anaya.
- SECO, M. y I. PENADÉS MARTÍNEZ (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- SERIANNI, L., V. DELLA VALLE y G. PATOTA (1992). *L'Italiano. I suoni, le norme, i segni, le parole, il testo. La norma e l'uso della lingua*, I vol.; *La norma e l'uso della lingua. Analisi e produzione del testo*, II vol. Farigliano (CN): Archimede Edizioni.
- VARELA, F. y H. KUBARTH (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- VV.AA. (2007). *Esempi di multilinguismo in europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera. La contrastività nella codificazione linguistica*, Milán: Egea. 249-260.