

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**



Esta revista cuenta con el sello de calidad Fecyt



Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus  
Google Scholar  
Journal Scholar Metrics  
RESH  
CIRC  
MIAR  
DICE  
LATINDEX  
InfoBase Index  
DIALNET  
CONICET  
Qualis-CAPES  
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto  
DOAJ  
Redalyc  
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas  
EBSCO - Host research databases  
Academic Search Alumni Edition  
Academic Search Complete  
Base-Search  
CNKI-scholar  
Sherpa Romeo  
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione  
REBIUN

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



**Número 32**

## Equipo de redacción

### **Directora**

Dra. Susana Martín Leralta

### **Editora responsable**

Dra. María Cecilia Ainciburu

### **Editores temáticos invitados**

Kris Buyse, Eva González Melón y Marta Gallego García

### **Editores adjuntos**

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

### **Editores internacionales asociados**

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

### **Asistente a la publicación**

Ana Martín-Mateo García

## Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 8 de abril 2022

## Sumario del Número 32

### SECCIÓN TEMÁTICA

- Fraseología y Paremiología: diatopía, variación, fraseodidáctica y paremioididáctica. Presentación de las editoras invitadas  
*Phraseology and Paremiology: diatopy, variation, phraseodidactics and paremioididactics. Presentation of invited editors* 10  
Virginia Sciutto y María Dolores Asensio Ferreiro
- La variación en las unidades fraseológicas  
*Idiom variation* 21  
Inmaculada Penadés Martínez
- Mismas expresiones, distintos significados  
*Same expressions, different meanings* 40  
Pedro Mogorrón Huerta, Geisy Labrada Hernández y Viviana Nieto Martín
- O sufixo -AZO em unidades léxico-fraseológicas: uma análise contrastiva espanhol/português em corpus jornalístico  
*The suffix -AZO in lexical-phraseological units: a contrastive Spanish/Portuguese analysis in a journalistic corpus* 58  
Ariel Novodvroski
- Entre cognición y discurso. Aproximaciones sobre el potencial metafórico de algunas unidades fraseológicas referidas a estados de las personas  
*Between cognition and discourse. Approaches on the metaphorical potential of some phraseological units referring to states of a person* 76  
Mariela Andrea Bortolon
- La variación en los refranes y frases proverbiales en español: un caso práctico  
*Variation in spanish proverbs and proverbial phrases: a case study* 92  
Julia Sevilla Muñoz y Maria del Carmen Ugarte García

Estereotipia, fraseología y traducción en las guías turísticas  
*Stereotypy, phraseology and translation in tourist guides* 109  
M.<sup>a</sup> Isabel González-Rey y Alba Quintairos-Soliño

La variación traductológica en el título de una obra literaria  
*The translational variation in the title of a literary work* 133  
Salud M.<sup>a</sup> Jarilla Bravo

¿Sería coser y... cantar? El papel del sonido en la memorización fraseológica en ELE  
*¿Sería coser y... cantar? The role of sound in the phraseological memorization in L2 Spanish* 146  
Florence Detry

#### MISCELÁNEA

Students' understanding of different text types: strategies to identify and enhance students' conceptual understanding  
*La comprensión de los estudiantes de los diferentes tipos de texto: estrategias para identificar y mejorar la comprensión conceptual de los estudiantes* 161  
Hiart Hernández Tellaeche

Motivación, estrategias de aprendizaje y tiempo empleado como factores que influyen en el aprendizaje del inglés  
*Motivation, learning strategies, and spent time as influential factors in learning English* 174  
Nahum Samperio Sánchez y David Guadalupe Toledo Sarracino



**Fraseología y Paremiología: diatopía, variación, fraseodidáctica y paremioididáctica**

***Phraseology and Paremiology: diatopy, variation, phraseodidactics and paremioididactics***

**Virginia Sciutto**

*Università del Salento*

virginia.sciutto@unisalento.it

**M.<sup>a</sup> Dolores Asensio Ferreiro**

*Universidad Complutense de Madrid*

maasen01@ucm.es

Las variedades fraseológicas y paremiológicas son manifestaciones directamente relacionadas con factores extralingüísticos y sobre ellas tienen incidencia el momento histórico en el que emergen, la geografía en que se usan y el contexto comunicativo en que aparecen, provocando variedades distintas (Corpas, 1996/2003). Como consecuencia, su uso tiene constantemente la capacidad de reflejar la variabilidad de su esencia. Si bien los estudios fraseológicos y paremiológicos de corte variacionista han experimentado un impulso en los últimos años (Berty, Mellado Blanco & Olza, 2018; García-Page, 2008; Mogorrón & Cuadrado Rey, 2020; Pamies Bertrán, 2017; Sciutto, 2006/2015/2017a/2017b, entre otros), todavía nos encontramos frente a varias lagunas teórico-descriptivas, dado que no contamos hasta el momento con informaciones completas y detalladas capaces de analizar las diferencias y convergencias de estas creaciones del lenguaje (Mogorrón, 2018/2020).

Una de las posibles líneas para desarrollar en este sentido es la reflexión

Phraseological and paremiological varieties are manifestations directly related to extra-linguistic factors and are influenced by the historical moment in which they emerge, the geography in which they are used and the communicative context in which they appear, causing different varieties (Corpas, 1996/2003). As a consequence, their use constantly has the capacity to reflect the variability of their essence. Although variationist phraseological and paremiological studies have experienced a boost in recent years (Berty, Mellado Blanco & Olza, 2018; García-Page, 2008; Mogorrón & Cuadrado Rey, 2020; Pamies Bertrán, 2017; Sciutto, 2006/2015/2017a/2017b, among others), we are still facing several theoretical-descriptive gaps, since we do not have so far complete and detailed information capable of analysing the differences and convergences of these language creations (Mogorrón, 2018/2020).

One of the possible lines to develop in this sense is the reflection on the conceptual metaphor that permeates everyday

sobre la metáfora conceptual que impregna el decir de la vida cotidiana (Lakoff & Johnson, 1980), sobre su naturaleza y función (Sciutto, 2018/2019/2020/2021) y sobre su polifuncionalidad discursiva en ámbito político, periodístico, literario o didáctico (Pérez & Bortolón, 2016, Rueda de Twentyman & Montes, 2016), entre otros, para dar cuenta de la evolución de esta discusión y para (de)mostrar que los postulados de la teoría de la metáfora conceptual consiguen desplegar nuevas categorías en cruce disciplinar.

Asimismo, la variación lingüística puede tener interesantes aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en la traducción intra- e interlingüística de fraseologismos (Corpas, 2003) y paremias (Sevilla Muñoz, J. & Sevilla Muñoz, M. 2005, Sevilla Muñoz, J. 2011) y en la construcción de corpus lingüísticos como instrumentos para la representación y el estudio de dichos fenómenos. Además, la escasa atención que, por diversos motivos, se ha prestado tradicionalmente a la adquisición de las unidades fraseológicas (UF) en general y de las paremias en particular en las propuestas didácticas y en los manuales de lengua española (Forment, 1998; González Rey, 2004; Navarro, 2004; Penadés, 2015) y de otras lenguas extranjeras (LE), representa otro eje de interés fundamental. El tratamiento que reciben la fraseología y la paremiología en la enseñanza y aprendizaje de LE continúa representando un reto importante para investigadores y docentes, en cuanto a las estrategias y metodologías adecuadas para la didáctica de estas disciplinas en el aula de LE. Es por ello que el estudio de las UF en la enseñanza / aprendizaje de lenguas se ha convertido en un campo propio denominado fraseodidáctica; campo emergente dentro del ámbito de la fraseología, dada la importancia de estas unidades en el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa del usuario de una lengua (Crida Álvarez & Alessandro,

speech (Lakoff & Johnson, 1980), on its nature and function (Sciutto, 2018/2019/2020/2021) and on its discursive polyfunctionality in the political sphere, (Pérez & Bortolón, 2016, Rueda de Twentyman & Montes, 2016), among others, to account for the evolution of this discussion and to (de)show that the postulates of the theory of conceptual metaphor manage to deploy new categories at the crossroads of the discipline.

Furthermore, linguistic variation can have interesting applications in language teaching and learning, in the intra- and interlinguistic translation of phraseologisms (Corpas, 2003) and paremias (Sevilla Muñoz, J. & Sevilla Muñoz, M. 2005, Sevilla Muñoz, J. 2011) and in the construction of linguistic corpora as instruments for the representation and study of these phenomena. Moreover, the scant attention that, for various reasons, has traditionally been paid to the acquisition of phraseological units (PUs) in general and of paremias in particular in teaching proposals and textbooks of Spanish language (Forment, 1998; González Rey, 2004; Navarro, 2004; Penadés, 2015) and of other foreign languages (LE), represents another fundamental area of interest. The treatment of phraseology and paremiology in the teaching and learning of Spanish as a foreign language continues to represent an important challenge for researchers and teachers, in terms of the strategies and methodologies appropriate for the teaching of these disciplines in the Spanish as a foreign language classroom. This is why the study of UF in language teaching/learning has become a field of its own called phraseodidactics; an emerging field within the field of phraseology, given the importance of these units in the process of acquiring and developing the communicative competence of the

2019). De igual manera, sucede con las investigaciones específicas enmarcadas en lo que denominamos la "paremioididáctica", por cuanto supone la adquisición de competencia paremiológica en la enseñanza / aprendizaje de LE, ampliamente reconocida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001). En él, se pone de relieve la importancia del conocimiento de la sabiduría popular acumulada, reconocimiento que implica la conveniencia de integrarla en las actividades pedagógicas del aula (Soto Arias, 2004).

Dado que el objetivo de la didáctica de las paremias consiste en destacar su carácter de elementos lingüísticos y culturales todavía vigentes, no se debería prescindir de ellas en el aprendizaje de la propia lengua (González Rey, 2012) ni de ninguna LE. Una de las grandes problemáticas al respecto se encuentra en la ausencia de conciencia paremiológica en lengua materna (LM) (Asensio Ferreiro, 2021a/b/c) En la actualidad, este hecho dificulta el aprendizaje de estas unidades, no solo en la propia lengua sino en LE y, además, produce una fractura en la competencia comunicativa con los hablantes nativos de esa comunidad, lo que impide una comunicación y una comprensión adecuada y fluida en LE y, por tanto, complica la posibilidad de alcanzar un elevado dominio en LE según marcan los niveles del MCERL (Asensio Ferreiro, 2019).

Pero, precisamente por el desafío y la dificultad que estas cuestiones envuelven tanto a la fraseodidáctica como a la paremioididáctica en LE, resultan necesarios estudios e investigaciones que den luz a estas áreas, pues a pesar de constituir disciplinas heterogéneas y complejas en sus aplicaciones didácticas, son imprescindibles para completar el proceso de adquisición de una o varias LE (Asensio Ferreiro, 2018). Además, la globalización a la que asistimos en la actualidad hace más necesario que nunca el dominio integral de varias LE (Asensio Ferreiro, 2020). Pero lejos de

language user (Crida Álvarez & Alessandro, 2019). Similarly, this is the case with specific research framed in what we call "paremioididactics", as it involves the acquisition of paremiological competence in LE teaching/learning, widely recognised in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001). It emphasises the importance of knowledge of accumulated folk wisdom, a recognition which implies the desirability of integrating it into classroom pedagogical activities (Soto Arias, 2004).

Given that the aim of the didactics of paremias is to highlight their character as linguistic and cultural elements still in force, they should not be disregarded in the learning of one's own language (González Rey, 2012) or of any LE. One of the major problems in this respect lies in the absence of paremiological awareness in the mother tongue (LM) (Asensio Ferreiro, 2021a/b/c), This leads to a breakdown in communicative competence with native speakers of that community, which prevents adequate and fluent communication and comprehension in LE and, therefore, complicates the possibility of achieving a high level of proficiency in LE according to the CEFR levels (Asensio Ferreiro, 2019).

However, precisely because of the challenge and difficulty that these issues involve both phraseodidactics and paremioididactics in LE, studies and research are necessary to shed light on these areas, because despite being heterogeneous and complex disciplines in their didactic applications, they are essential to complete the process of acquiring one or more LE (Asensio Ferreiro, 2018). Moreover, the globalisation we are currently witnessing makes it more necessary than ever to have a comprehensive mastery of several LE (Asensio Ferreiro, 2020). But far from

representar esto un obstáculo para la fraseodidáctica y la paremiología en distintas LE, el universo multilingüe del aprendiz debe ser observado como positivo gracias a lo que Cummins (2005) denomina la competencia subyacente común (CSC), competencia presente en todos los individuos y que les permite transferir conocimientos y habilidades de una lengua dominada a otra menos dominada. Sin duda pues, el multilingüismo inherente al alumnado actual supone una fuente de información privilegiada para profundizar en la investigación en fraseodidáctica y paremiología de LE (Asensio Ferreiro, 2019).

Nuestro agradecimiento a esta sección temática de la RNAEL por considerar los estudios que presentamos a continuación, centrados en la fraseología y en la paremiología con diversos focos de análisis: desde la traducción interlingüística, desde la variación paremiológica y fraseológica, en particular de algunas variedades diatópicas del español, y desde las estrategias pedagógicas en la enseñanza/aprendizaje de las UF. Estas aportaciones incluyen datos empíricos y presentan resultados de proyectos recientes o en curso sobre Fraseología y Paremiología: diatopía, variación, fraseodidáctica y paremiología, contribuyendo de manera decisiva a colmar lagunas en este ámbito científico.

El monográfico se abre con la propuesta de Inmaculada Penadés Martínez, quien propone una definición amplia y completa del concepto de variación, partiendo de una revisión de los estudios existentes relacionados con la variación fraseológica e incluyendo numerosos ejemplos. Con el fin de desenmarañar el caos terminológico en el que a menudo se encuentran estas unidades, se centra en la noción de variante y la relaciona estrechamente con el concepto de invariante, aportando una serie de distinciones formales y exponiendo la

this representing an obstacle for phraseodidactics and paremiology in different LE, the multilingual universe of the learner should be seen as positive thanks to what Cummins (2005) calls the common underlying competence (CSC), a competence present in all individuals and which allows them to transfer knowledge and skills from a mastered language to a less mastered one. Undoubtedly, therefore, the multilingualism inherent in today's learners is a privileged source of information for further research in phraseodidactics and paremiology of LE (Asensio Ferreiro, 2019).

We are grateful to this thematic section of the RNAEL for considering the studies presented below, which focus on phraseology and paremiology with different focuses of analysis: from cross-linguistic translation, from paremiological and phraseological variation, in particular of some diatopic varieties of Spanish, and from pedagogical strategies in the teaching/learning of UF. These contributions include empirical data and present the results of recent or ongoing projects on Phraseology and Paremiology: diatopy, variation, phraseodidactics and paremiology, making a decisive contribution to filling gaps in this scientific field.

The monograph opens with a proposal by Inmaculada Penadés Martínez, who proposes a broad and complete definition of the concept of variation, based on a review of existing studies related to phraseological variation and including numerous examples. In order to unravel the terminological chaos in which these units are often found, she focuses on the notion of variant and relates it closely to the concept of invariant, providing a series of formal distinctions and explaining the need to make the student of ELE aware of the existence of the formal variation

necesidad de dar a conocer al estudiante de ELE la existencia de la variación formal presente en estas piezas léxicas, en particular, de las locuciones. Profundiza en esta cuestión aportando los procesos de cambio semántico que experimentan dichas unidades, así como las modificaciones producidas por la desautomatización (Penadés Martínez, 2014) y el error consciente o inconsciente de los hablantes.

Seguidamente, Pedro Mogorrón Huerta, Geisy Labrada Hernández y Viviana Nieto Martín presentan una contribución dedicada a la diatopía, titulada "Mismas expresiones, distintos significados", que se focaliza en el estudio del fenómeno de la variación polisémica de las construcciones verbales fijas (CVF) en el español peninsular y el español hispanoamericano. Los autores basan su estudio en un corpus de CVF, compilado por el grupo de investigación FRASYTRAM (Fraseología y Traducción Multilingüe) de la Universidad de Alicante del que forman parte, que contiene en la actualidad 40.631 entradas, 20.038 de las cuales pertenecen al español peninsular y 14.593 al español diatópico hispanoamericano. Según lo demuestran los datos de la investigación, existen numerosas UF polisémicas relacionadas con la dimensión creadora y dinamizadora de la lengua, que van de un mínimo de dos significados hasta un máximo de doce. Entre las UF que toman en consideración, se focalizan en las zoónimas. La interpretación de los datos recabados llevan a los autores a evidenciar la importancia de la fraseología en el estudio de las unidades lingüísticas en contexto y de la heterogeneidad subyacente que caracteriza a estas expresiones, lo que permite su observancia desde ángulos tanto fraseográficos, como didácticos y traductológicos.

Por su parte, Ariel Novodvroski ofrece una nueva perspectiva sobre la formación de UF en el español rioplatense y el portugués brasileño en clave contrastiva, a partir del

present in these lexical items, particularly in locutions. He explores this question in depth, providing the processes of semantic change that these units undergo, as well as the modifications produced by de-automatisation (Penadés Martínez, 2014) and the conscious or unconscious error of the speakers.

Next, Pedro Mogorrón Huerta, Geisy Labrada Hernández and Viviana Nieto Martín present a contribution devoted to diatopy, entitled "Mismas expresiones, distintos significados" (Same expressions, different meanings), which focuses on the study of the phenomenon of polysemous variation of fixed verbal constructions (FVC) in Peninsular Spanish and Spanish American Spanish. The authors base their study on a corpus of FVCs, compiled by the FRASYTRAM (Phraseology and Multilingual Translation) research group at the University of Alicante, of which they are members, which currently contains 40,631 entries, 20,038 of which belong to Peninsular Spanish and 14,593 to diatopic Hispano-American Spanish. As the research data show, there are numerous polysemous UFs related to the creative and dynamic dimension of the language, ranging from a minimum of two meanings to a maximum of twelve. Among the UFs taken into consideration, the focus is on zoonyms. The interpretation of the data collected leads the authors to highlight the importance of phraseology in the study of linguistic units in context and the underlying heterogeneity that characterises these expressions, which allows them to be observed from both phraseographic, didactic and translational angles.

Ariel Novodvroski offers a new perspective on the formation of UF in Rio de la Plata Spanish and Brazilian Portuguese from a contrastive perspective, based on the analysis of words formed by derivation with the suffix "-azo". The author proposes

análisis de palabras formadas por derivación con el sufijo "-azo". El autor propone una metodología basada en la lingüística de corpus (Berber Sardinha, 2004/2009; Parodi, 2010) y, entre sus objetivos, se plantea la identificación de un punto de convergencia entre Fraseología, Metáfora y Lingüística de Corpus, analizando unidades léxico-fraseológicas a partir de tres corpus lingüísticos con características diferentes: paralelo, comparado y monolingüe. Estudia con especial atención los fraseologismos relacionados con el fútbol, extraídos de artículos periodísticos de corte político y publicados en la prensa de Argentina y Brasil. Su análisis revela que al valor de aumentativo del sufijo -AZO se añaden otros rasgos semánticos y muestra cómo el uso de la metáfora sirve de estrategia al autor para cautivar al lector, aludiendo a la iconicidad representada por la cultura y el saber popular.

Mariela Bortolon aborda la cuestión de los usos fraseológico-metafóricos en la variante argentina del español, analizando a través de un modelo multidimensional tres UF actualmente vigentes y referidas a estados personales en contextos reales de uso: *estar pasado de rosca*, *estar para atrás* y *estar hecho un violín*. Para ello, utiliza la red social Twitter que "por su agilidad de utilización, las características de los usuarios y la brevedad de los contenidos publicados constituye una fuente adecuada para la recogida de datos". La autora inicia su estudio abriendo el panorama de las investigaciones sobre la relación fraseología-metáfora a partir de los estudios pioneros de Lakoff & Johnson (1980/1998) hasta llegar a los más recientes. El empleo del modelo multidimensional de análisis metafórico de las UF cotejadas le ha dado la posibilidad de extraer conclusiones reveladoras en cuanto a las intenciones y actitudes de los hablantes de concebir la realidad en determinadas situaciones culturales y comunicativas.

a methodology based on corpus linguistics (Berber Sardinha, 2004/2009; Parodi, 2010) and, among his objectives, he sets out to identify a point of convergence between Phraseology, Metaphor and Corpus Linguistics, analysing lexical-phraseological units from three linguistic corpora with different characteristics: parallel, comparative and monolingual. She pays special attention to football-related phraseologisms, extracted from political journalistic articles published in the press in Argentina and Brazil. Her analysis reveals that other semantic features are added to the augmentative value of the suffix -AZO, and shows how the use of metaphor serves as a strategy for the author to captivate the reader, alluding to the iconicity represented by popular culture and knowledge.

Mariela Bortolon tackles the question of phraseological-metaphorical uses in the Argentinean variant of Spanish, analysing through a multidimensional model three UFs currently in use and referring to personal states in real contexts of use: *estar pasado de rosca*, *estar para atrás* and *estar hecho un violín*. To do so, she uses the social network Twitter, which "due to its agility of use, the characteristics of the users and the brevity of the content published is a suitable source for data collection". The author begins her study by opening up the panorama of research on the phraseology-metaphor relationship from the pioneering studies of Lakoff & Johnson (1980/1998) to the most recent ones. The use of the multidimensional model of metaphorical analysis of the UFs collated has given him the possibility of drawing revealing conclusions as to the intentions and attitudes of speakers' conceptions of reality in certain cultural and communicative situations.

A paremiological approach is provided by the work of Julia Sevilla Muñoz and Maria

Un enfoque paremiológico lo aporta el trabajo de Julia Sevilla Muñoz y Maria del Carmen Ugarte García, que se centra en la variación paremiológica, en particular en paremias procedentes de la localidad burgalesa de Villanueva de Gumiel. Las autoras plantean la amplitud del concepto de variación fraseológica y paremiológica, fenómeno abordado en el ámbito de las UF verbales, pero no en el de la paremiología, por lo que se trata de una aportación interesante que abre la vía a estudios para catalogar las posibles variantes paremiológicas. Para su análisis, las teorías de Zurdo (2002) y de Grzybek (2012) han permitido establecer una tipología de variaciones denominada "tres grados de variación", con ejemplos que ilustran cada una de ellas. Se plantean igualmente la necesidad, desde el punto de vista paremiográfico, de incluir en los repertorios las variantes, así como indicaciones sobre su documentación y uso para su aplicación y uso en la enseñanza / aprendizaje de lenguas.

En el plano traductológico relacionado con los lenguajes de especialidad, M.<sup>a</sup> Isabel González-Rey y Alba Quintairos-Soliño presentan un análisis del discurso turístico, realizando un estudio de caso centrado en el tratamiento de la información y en la traducción de dos guías turísticas sobre Japón de diversa tipología: *DK - Guías visuales*, que responde al formato de las guías habituales y *Guía azul*, que es más bien un "libro de viajes". Uno de los objetivos del trabajo es el de mostrar el carácter híbrido que presentan dichas guías (fraseología objetiva y subjetiva). A través del estudio del tejido fraseológico, las autoras logran demostrar que el papel de la fraseología es fundamental para determinar el género al que pertenecen (González-Rey, 2020) y para definir la tipología de su traducción. Siendo las guías turísticas textos con una elevada carga cultural, las autoras inciden en que también los paratextos

del Carmen Ugarte García, which focuses on paremiological variation, particularly in paremias from the Burgos town of Villanueva de Gumiel. The authors consider the breadth of the concept of phraseological and paremiological variation, a phenomenon dealt with in the field of verbal UF, but not in that of paremiology, making it an interesting contribution which opens the way for studies to catalogue possible paremiological variants. For their analysis, the theories of Zurdo (2002) and Grzybek (2012) have made it possible to establish a typology of variations known as "three degrees of variation", with examples illustrating each of them. They also suggest the need, from a paremiographical point of view, to include the variants in the repertoires, as well as indications on their documentation and use for their application and use in language teaching/learning.

On the translational level related to specialised languages, M.<sup>a</sup> Isabel González-Rey and Alba Quintairos-Soliño present an analysis of tourist discourse, carrying out a case study focusing on the treatment of information and the translation of two tourist guides on Japan of different types: *DK - Visual Guides*, which follows the format of the usual guidebooks, and *Blue Guide*, which is more of a "travel book". One of the aims of the work is to show the hybrid nature of these guides (objective and subjective phraseology). Through the study of the phraseological fabric, the authors manage to demonstrate that the role of phraseology is fundamental in determining the genre to which they belong (González-Rey, 2020) and in defining the typology of their translation. As tourist guides are texts with a high cultural content, the authors stress that paratexts also require their corresponding paratranslation.

requieren su correspondiente paratraducción.

Siguiendo en la línea de los estudios dedicados a la traducción, Salud M.<sup>a</sup> Jarilla Bravo por su parte problematiza la dificultad traductológica de los títulos de obras literarias del barroco español y del siglo XX que contienen paremias españolas e italianas. Para ello, parte de los estudios previos de Monterroso (1996) y centra su atención en la complejidad que le supone al traductor la búsqueda y el hallazgo de estrategias adecuadas para la traducción de estas estructuras, orientada más bien a la creatividad del traductor que a la literalidad de las palabras (Jandová, 2017). Se basa en la perspectiva teórica de la variación como recurso traductológico y, a su vez, ilustra esta problemática con una selección de ejemplos de títulos constituidos por paremias, analizando si en estos títulos ha tenido lugar algún tipo de variación en la paremia objeto de estudio durante el proceso traductológico. Para este fin, presenta las traducciones existentes poniendo de manifiesto la evolución sufrida por el elemento paremiológico.

Se cierra el monográfico con la contribución de Florence Detry que aborda los puntos de encuentro entre la estructura sintáctica y la estructura fonológica de las expresiones idiomáticas (EI), exponiendo las limitaciones pedagógicas del enfoque estructural adoptado en la investigación. Señala la flexibilidad de algunas EI (Mogorrón Huerta, 2010) contrastada con otras EI caracterizadas por su rigidez. Asimismo, da cuenta de las desviaciones léxicas debidas a la influencia de otras expresiones y, en general, metáforas de la LE (García Page, 1995). Con el fin de reducir el número de errores de tipo formal en la producción fraseológica del alumno extranjero, la autora propone desarrollar estrategias que le permitan memorizar con mayor facilidad el sintagma literal gracias a los efectos sonoros presentes en muchas EI, que contribuyen a darles un carácter más

Continuing in the line of studies dedicated to translation, Salud M.<sup>a</sup> Jarilla Bravo, for her part, problematises the translational difficulty of the titles of literary works from the Spanish Baroque and the twentieth century that contain Spanish and Italian paremias. To do so, she starts from previous studies by Monterroso (1996) and focuses her attention on the complexity that the translator has to search for and find appropriate strategies for the translation of these structures, oriented more towards the creativity of the translator than the literalness of the words (Jandová, 2017). It is based on the theoretical perspective of variation as a translational resource and, in turn, illustrates this problem with a selection of examples of titles made up of paremias, analysing whether in these titles some kind of variation has taken place in the paremia under study during the translational process. To this end, he presents the existing translations, highlighting the evolution undergone by the paremiological element.

The monograph closes with Florence Detry's contribution, which deals with the meeting points between the syntactic structure and the phonological structure of idiomatic expressions (IE), exposing the pedagogical limitations of the structural approach adopted in the research. It points out the flexibility of some IEs (Mogorrón Huerta, 2010) in contrast to other IEs characterised by their rigidity. It also accounts for lexical deviations due to the influence of other expressions and, in general, LE metaphors (García Page, 1995). In order to reduce the number of formal errors in the foreign learner's phraseological production, the author proposes the development of strategies that enable him/her to memorise the literal syntagm more easily thanks to the sound effects present in many IE, which contribute to giving them a more expressive (Ozaeta Gálvez, 2003) and

expresivo (Ozaeta Gálvez, 2003) y memorístico.

Estamos convencidas de que los artículos de este monográfico presentan valiosas aportaciones que pueden servir de punto de partida para futuros trabajos sobre variedades diatópicas de la fraseología y paremiología del español y otras lenguas, así como también sobre sus aspectos traductológicos y pedagógicos. Precisamente, la escasez de estudios en este sentido hace necesario el esfuerzo de la comunidad científica de seguir ampliando el espectro de investigaciones dedicadas a la variación lingüística en estrecha relación con la enseñanza de lenguas. No podemos sino insistir en la importancia que ello supone para el ámbito de la Fraseología y Paremiología y, muy especialmente, de la Fraseodidáctica y Paremiología.

memoristic character (Ozaeta Gálvez, 2003).

We are convinced that the articles in this monograph present valuable contributions that can serve as a starting point for future work on diatopic varieties of phraseology and paremiology in Spanish and other languages, as well as on their translational and pedagogical aspects. Precisely, the scarcity of studies in this sense makes it necessary for the scientific community to continue broadening the spectrum of research devoted to linguistic variation in close relation to language teaching. We can only insist on the importance of this for the field of Phraseology and Paremiology and, especially, for Phraseology and Paremiology.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Asensio Ferreiro, M. D. (2018). Una propuesta metodológica en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en FLE: los vídeos de Youtube y una presentación de Power Point. *Annales de Filología Francesa*, 26, 27-45.  
<https://revistas.um.es/analesff/issue/view/19501>.
- Asensio Ferreiro, M. D. (2019). Difficulties in learning paremiological competence in a foreign language (FL). *Paremia*, 29, 183-193.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/029/014\\_asensio.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/029/014_asensio.pdf).
- Asensio Ferreiro, M. D. (2020). *Monoanglolingüismo: una realidad necesaria*. ACCI.
- Asensio Ferreiro, M. D. (2021a). La cuestión terminológica en cuanto a los fenómenos de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Los 'lingüismos'. *Lingue e Linguaggi*, 44, 7-25.  
<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linquelinguaggi/article/view/22801>.
- Asensio Ferreiro, M. D. (2021b). El desarrollo de la expresión oral en FLE: La Francofonía y las TIC. *Anales de Filología Francesa*, 29, 53-73.  
<https://revistas.um.es/analesff/article/view/481831>.
- Asensio Ferreiro, M. D. (2021c). La paremiología desde el punto de vista de un lexicólogo y de un romanista: Gerd Wotjak. *Paremia*, 30, 11-26.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/030/001\\_asensio.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/030/001_asensio.pdf).
- Berber Sardinha, T. (2004). *Lingüística de Corpus*. Manole.
- Berber Sardinha, T. (2009). *Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza. Evaluación*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Iberoamericana Veuert.

- Crida Álvarez, C.A. (2019). *Innovación en fraseodidáctica. Tendencias, enfoques y perspectivas*. Peter Lang. Colección Studen zur romanischen sprachwissenschaft und interkulturellen communication.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The modern language journal*, 89 (4), 585-592.
- Forment, M.<sup>a</sup> del M. (1998). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En Centro Virtual Cervantes, *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 339-348. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/080337.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/080337.pdf)
- García Page, M. (1995). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones. En J. Le Men, M. Rueda Rueda y E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera*, En Centro Virtual Cervantes, II: *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/060154.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/060154.pdf).
- García Page, M. (2008). *Introducción al estudio de la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- González Rey, M.I. (2004). A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 113-130.
- González Rey, M.I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.
- González-Rey, M<sup>a</sup> I. (2020). Didáctica del tejido fraseológico en el ámbito del Francés con Fines Universitarios (FFU), *Ciências do Léxico* 9, Editora UFMS, 18-46.
- Grzybek, P. (2012). Proverb Variants and Variations: A New Old Problem? E Laukalangas, O. & Soares, R. *Fifth Interdisciplinary Colloquium on Proverbs*, (pp. 136-152), International Academy Publishing.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Gredos. Madrid.
- Mogorrón Huerta, P. (2010). Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles. *Linguisticae Investigaciones*, 33(1), 86-151.
- Mogorrón Huerta, P. (2018). Unidades fraseológicas, Diatopía y polisemia, en Berty K., Mellado Blanco C. y Olza I. (eds.), *Fraseología y variedades diatópicas*. Eunsa.
- Mogorrón Huerta P. y Cuadrado Rey A. (2020). *Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas*. Universidad de Alicante.
- Mogorrón Huerta, P. (2020). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, Anexo VII*, 11-31. <https://revistaelua.ua.es/article/view/2020-nAnexo%207-locuciones-verbales-variacion-fraseologica-y-diatopia>.
- Monterroso, A. (1996). *La palabra mágica*. Anagrama.
- Navarro, C. (2004). Didáctica de las unidades fraseológicas. En San Vicente Santiago, F. & Calvi, M.V., *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías* (pp. 99-115). REBIUN. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11386>.
- Ozaeta Gálvez, Ma. R. (2003). Los antropónimos en las unidades fraseológicas de la lengua francesa y su equivalencia en español. *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 2, 553-564.
- Pamies Bertrán, A. (2017). Fraseología y variación diatópica. Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, 25, 58-81.
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Iberoamericana – Vervuert.
- Penadés Martínez, I. (2014). Fixación estructural e desautomatización das locuções. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 16, 273-301.
- Penadés Martínez, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Mogorrón Huerta, & F. Navarro Domínguez, *Fraseología, didáctica y traducción* (pp. 241-260). Peter Lang.

- Pérez, E. y Bortolón, M. (2016). *Andar entre metáforas*. Comunicarte.
- Rueda de Twentyman, N. y Montes M. (2016). *Metáforas de la cognición al texto*. Comunicarte.
- Sciutto, V. (2006). *Elementos somáticos en la fraseología del español de Argentina*. Aracne.
- Sciutto, V. (2015). Apuntes historiográficos de la fraseología española: La variedad argentina. *Lingue e Linguaggi*, 15, 285-303.  
<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/14662>.
- Sciutto, V. (2017a). Fraseología numérica en el lenguaje de los argentinos: De *no valer un cinco* a *ser el namber uan*. En Roberta D'Alessandro, R., Iannàccaro, G., Passino, D. & Thornton, A.M. *Di tutti i colori. Studi linguistici per Maria Grossmann* (pp. 319-333).  
[https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02060688/file/Di\\_tutti\\_i\\_colori.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02060688/file/Di_tutti_i_colori.pdf).
- Sciutto, V. (2017b). Locuciones denominativas en un corpus de la variedad argentina del español. *Lingue e Linguaggi*, 23, 291-305. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/17560>.
- Sciutto, V. (2018). Metáforas zoomorfas en el español de Argentina. *E-aesla*, 4, 418-427.  
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/41.pdf>.
- Sciutto, V. (2019). Fuiste alpiste y me importa un comino. Las plantas en el repertorio lingüístico-fraseológico del español de Argentina. En Maci, S., Manca, E. & Sala, M., *Representing and redefining specialised knowledge* (pp. 281-308). Research Centre on Specialised Languages of the University of Bergamo.  
<https://iris.unisalento.it/handle/11587/437557>.
- Sciutto, V. (2020). Andá a cantarle a Gardel. La música en la fraseología lingüística del habla rioplatense. En Valenti, I., *Lessicalizzazioni "complesse". Ricerche e teoresi / Lexicalizaciones "complejas". Investigación y teorías / Lexicalisations "complexes". Recherches et théorisations* (pp. 533-547). Aracne Editrice.  
<https://unisalento.academia.edu/VirginiaSciutto>.
- Sciutto, V. (2021). Sobre las metáforas bélicas y el fútbol. Un análisis comparativo de las crónicas italianas y españolas. *Agon*, 29, 105-122.  
<http://agon.unime.it/files/2021/08/2903.pdf>
- Sevilla Muñoz, J. & Sevilla Muñoz, M. (2005). La técnica sinonímica en la traducción de refranes y frases proverbiales. *El Trujamán*, 3 de marzo de 2005.  
[https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo\\_05/03032005](https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo_05/03032005).
- Sevilla Muñoz, J. (2011). La técnica hiperonímica en la traducción de refranes y frases proverbiales. *El Trujamán*, 10 de marzo de 2011.  
[https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo\\_11/10032011.htm](https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo_11/10032011.htm)
- Soto Arias, M.<sup>a</sup> R. (2004). Aplicaciones didácticas dos refráns. *Cadernos de Fraseología Galega*, 6, 231-250.
- Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. T. & Sevilla Muñoz, J. (2016). *El mínimo paremiológico: aspectos teóricos y metodológicos*. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes).  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca/fraseologica/m1\\_zurdo/el\\_mini\\_mo\\_paremiologico.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca/fraseologica/m1_zurdo/el_mini_mo_paremiologico.pdf).

## La variación en las unidades fraseológicas

### *Idiom variation*

**Inmaculada Penadés Martínez**

Universidad de Alcalá

inmaculada.penades@uah.es

#### RESUMEN

Se concibe la variación como un cambio en la forma de las unidades que no afecta al significado. El cambio da lugar a variantes de una unidad que, por no modificar el significado, constituye una invariante de contenido. En el trabajo, 1) se analiza la variación en las locuciones del español; 2) se presentan distintos tipos de variación formal: ortográfica, fonética, morfológica, léxica y combinatoria; 3) se diferencia la variación no marcada de la marcada diacrónicamente por el uso no actual o actual de una unidad; diatópicamente en relación con las zonas en las que se habla español; diastráticamente de acuerdo con las características sociales de los hablantes; y diafásicamente según la situación comunicativa y el registro de lengua; 4) se excluye de la variación la polisemia, la sinonimia, la antonimia, la desautomatización y el error; y 5) se incide en la necesidad de trabajar la variación en ELE mediante el uso de diccionarios.

Palabras clave: Variación, fraseología, locución, español lengua extranjera

#### ABSTRACT

*Variation is considered to be a change in the form of units that does not affect the meaning. This change gives rise to variants of a unit which, as the meaning is not altered, constitutes an invariant in the content. In this paper, 1) we analyse variation in Spanish idioms; 2) we present different types of formal variation: orthographic, phonetic, morphological, lexical and combinatorial; 3) we differentiate unmarked variation from the following marked variations: diachronic, depending on the current or non-current use of a unit; diatopic, with regard to Spanish-speaking areas; diastratic, in accordance with the social characteristics of the speakers; and diaphasic, regarding the communicative situation and the language register; 4) we exclude polysemy, synonymy, antonymy, defamiliarisation and error from variation; and 5) we insist on the need to work on variation in Spanish as a foreign language using dictionaries.*

*Keywords: Variation, phraseology, idiom, Spanish as a foreign language.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La palabra *variación* se relaciona con las de *modificación* y *cambio* en la lengua general. Por su parte, en lingüística, el término *variación* no es unívoco porque no se refiere solo a la variación formal de las unidades lingüísticas, es decir, a la variación del significante, en ocasiones también abarca la del significado, dicho de otro modo, el cambio semántico. Junto a ello, la variación lingüística incide sobre unidades de las lenguas que son objeto de estudio como mínimo para la fonética, la gramática, la semántica, la fraseología, la historia de la lengua, la sociolingüística, la geografía lingüística y la lexicografía. Esta situación exige distinguir los distintos aspectos de la variación analizados en una unidad lingüística y los diferentes ámbitos disciplinares en que se incluye el análisis, para no crear confusiones en los propios investigadores, en los docentes que enseñan la lengua y en los discentes que la aprenden. De la importancia del estudio de la variación da cuenta el hecho de que este fenómeno puede entenderse como un axioma de las lenguas (Mogorrón 2020a: 177), como una propiedad vinculada a su propia esencia puesto que todas están sujetas a modificación y cambio.

Desde esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la variación en las unidades fraseológicas, entendiendo por tales una combinación de palabras fija e idiomática (Penadés Martínez 2015: 34), como el refrán *A perro flaco todo se le vuelven pulgas*, cuyo sentido, no relacionado con el significado de las palabras constituyentes, es 'Los problemas o las desgracias son mayores para las personas pobres o desanimadas' (Penadés Martínez, Penadés Martínez, He, Olímpio de Oliveira Silva 2008: 19). Concretamente, el punto de mira se dirige a la clase de las locuciones, las unidades fraseológicas utilizadas para ilustrar el contenido expuesto y que se definen como combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes (Penadés Martínez 2012a: 23), por ejemplo la locución adverbial *por encima del hombro* 'Con desdén'<sup>1</sup>, que en el siguiente enunciado funciona como complemento circunstancial de modo:

- (1) – No me interesa el resto de la historia –dijo secamente dirigiendo al hombre una mirada autoritaria *por encima del hombro*–.

La intención que ha conducido a la elección de este tema ha sido proporcionar una serie de pautas teóricas útiles para que los profesores de ELE puedan presentar las locuciones a los aprendices de esta lengua, enseñarlas y trabajar con ellas en relación con la variación, bien entendido que los límites de este artículo se ciñen a los conocimientos teóricos previos que deben acompañar a la docencia de cualquier aspecto de las lenguas. Tarea futura de los docentes será materializar el contenido de este trabajo en la práctica diaria del aula.

A este apartado introductorio, le sigue el 2., El concepto de "variación" en fraseología; el 3., Distinciones para el análisis de la variación en fraseología, en cuyos apartados se presenta cómo se manifiesta la variación en las unidades fraseológicas: 3.1 La variación formal y 3.2 La variación no marcada y la variación marcada, y qué aspectos de ellas no deben entenderse como casos de variación: 3.3 El cambio

semántico y 3.4 La desautomatización y el error; el apartado 4., Para la enseñanza de la variación en ELE; y el 5., que recoge las conclusiones que se desprenden de lo tratado en el artículo, que acaba con las referencias bibliográficas.

## 2. EL CONCEPTO DE “VARIACIÓN” EN FRASEOLOGÍA

Antes de situar en esta disciplina la cuestión analizada, conviene desarrollar unos puntos generales, el primero de ellos referido a la definición del término *variación*. Posiblemente porque se trata de un fenómeno unido a la naturaleza de las lenguas y, además, evidente para hablantes e investigadores, no es común ofrecer una definición de *variación* de manera que quede claramente fijada la posición teórica de quien emprende su estudio. En este sentido, aunque en el ámbito de la sociolingüística de corte variacionista, por ejemplo, la variación sea su objeto de estudio específico, definirla, delimitarla teóricamente, no es su objetivo, sino el punto de partida de sus investigaciones, que se plantean descubrir los factores o condicionantes que regulan, justifican y explican la aparición de variantes (Escoriza Morera 2003: 8 y 101-102).

Nos encontramos así ante un nuevo término, el de *variante*, estrechamente vinculado al de *invariante*. El *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española 2014: 2214) define el primero, asignándolo al ámbito de la lingüística, como “Cada una de las diferentes formas con que se presenta una unidad lingüística de cualquier nivel”. Por ejemplo, *amaras* y *amases* son las dos formas, las dos variantes, de la unidad lingüística ‘2.<sup>a</sup> persona del singular del pretérito imperfecto de subjuntivo’, se da, pues, una diferencia de expresión, en el significante, que no tiene su correspondiente en el contenido.

Por su parte, Hjelmslev (1972: 134), el autor más representativo de la Escuela de Copenhague, indica en relación con los términos *variante* e *invariante*: “Llamaremos conmutables (o invariantes) a dos miembros de un paradigma pertenecientes al plano de la expresión (o al significante), si el reemplazo de uno de dichos miembros por el otro puede comportar un reemplazo análogo en el plano del contenido (o en el significado); e inversamente, dos miembros de un paradigma del contenido son conmutables si el reemplazo de uno por otro puede comportar un reemplazo análogo en la expresión. Dos miembros de un paradigma que no son conmutables pueden ser llamados sustituibles (o variantes)”. Con unos ejemplos, en el paradigma de la flexión verbal del español, las unidades *amabas* y *amarás* son dos invariantes porque la sustitución de una forma por otra conlleva un reemplazo en el plano del contenido: ‘2.<sup>a</sup> persona del singular del pretérito imperfecto de indicativo’ / ‘2.<sup>a</sup> persona del singular del futuro imperfecto de indicativo’. Por el contrario, las formas *amaras* y *amases*, sustituibles la una por la otra sin que se produzca un cambio de significado, son dos variantes, dos formas, a las que les corresponde una invariante de contenido: ‘2.<sup>a</sup> persona del singular del pretérito imperfecto de subjuntivo’. De lo expuesto cabe deducir que el estudio de la variación, el establecimiento de las variantes, sea en fraseología o en cualquier otra disciplina lingüística, exige la observación del significante y del significado de las unidades puestas en relación, dada, además, la propia naturaleza de los signos lingüísticos.

En el ámbito de la fraseología, la variación de las unidades fraseológicas está inexorablemente vinculada a la fijación, una de sus características específicas. Hasta tal punto es así que fijación y variación han sido vistas como dos caras de la misma

moneda, dos particularidades de una misma unidad fraseológica (Montoro del Arco 2004: 593 y 2005: 149), símil que continúa vigente en la actualidad (Mogorrón Huerta 2020a: 181 y 2020b: 13). No obstante, la característica definitoria es la fijación, no la variación, porque todas las unidades de la lengua, sean fraseológicas o no, están potencialmente sujetas a variación y, por el contrario, no todas las unidades son fijas en el sentido expuesto a continuación. En consecuencia, para que una combinación de palabras pueda considerarse una unidad fraseológica debe ser una combinación fija de palabras, si bien el mayor o menor grado de fijación permite a su vez analizar muchas de ellas como variables en distinto grado. De ahí que los autores que se han ocupado de estas unidades, especialmente desde una perspectiva descriptiva, desde la metodología estructural o desde la lingüística cognitiva<sup>2</sup>, han establecido el carácter fijo, junto con el de la idiomatidad<sup>3</sup>, como uno de sus rasgos definitorios.

Zuluaga (1975: 230 y 1980: 99), uno de los autores pioneros en el estudio de las unidades fraseológicas del español, define la fijación, en el primer trabajo citado, como "propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas" y en el segundo, como "suspensión de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso". En cualquier caso, este autor subraya el hecho de que se trata de combinaciones de palabras en cuya reproducción, al hablar o al crear un discurso, el hablante está condicionado por un modo de usarlas que incluso puede ir en contra de las reglas de la gramática de la lengua en cuestión. Por ejemplo, la locución nominal *boca a boca* 'Respiración consistente en aplicar la boca a la de una persona que no respira para insuflarle aire con un ritmo determinado' está fijada en singular, a pesar de que el elemento constituyente *boca* admite el número plural, de manera que en plural la locución tiene la misma forma, y solo la aparición de un determinante permite la interpretación plural:

- (2) Además, todos los agentes, entre otros efectos, disponen de mascarillas plásticas de un solo uso para poder realizar sin problemas higiénicos los *boca a boca*.

En el fragmento anterior ha quedado, pues, en suspensión, sin efecto, la regla que en español obliga a establecer concordancia de número entre el artículo y el nombre.

Por su parte, la existencia de variación en las unidades fraseológicas se comprueba en ejemplos del tipo *como el demonio* ~ *como un demonio*, ambos variantes, formas sustituibles, de una locución adverbial que significa 'Mucho', de la invariante de contenido 'Mucho':

- (3) Hace unas semanas probé el mojo picón de Ayanto, el picante, y pica *como el demonio*, pero está muy bueno.  
(4) aquí los sabañones prácticamente se han extinguido. Muchos no saben ya ni de qué se trata. Pero dolían *como un demonio*.

El estudio de la variación en la fraseología del español ha suscitado y sigue suscitando gran interés, lo prueba la existencia de monografías específicas sobre este tema<sup>4</sup> y su análisis en estudios de carácter más amplio<sup>5</sup>. Aun así, la situación se repite en relación con otras ciencias de la lingüística: no es habitual explicar el concepto de "variación". De los trabajos citados en la nota 4, solo los de Corpas Pastor y Mena Martínez (2003), Ortega Ojeda y González Aguiar (2005), Mogorrón Huerta (2020) y Sinner y Tabares (2016) definen el término. En el primero se afirma: "Variabilidad

fraseológica es, pues, un término general que hace referencia a cualquier cambio o alteración de carácter léxico, semántico, morfosintáctico o incluso pragmático que se produzca en las UFs [unidades fraseológicas], exceptuando las producciones erróneas (ocasionales y espontáneas) de los hablantes” (Corpas Pastor y Mena Martínez 2003: 184). Dos aspectos destacan en la definición: el uso del término *variabilidad*, frente al de *variación*, y los tipos de cambios o alteraciones que produce: léxico, semántico, morfosintáctico y pragmático. Por su parte, para Ortega Ojeda y González Aguiar (2005: 92), *variación* es el “fenómeno que se produce cuando una UF, a pesar de estar fijada, se materializa en “formas” distintas sin que dicho cambio conlleve alteraciones en el significado fraseológico”, definición que, implícitamente, se relaciona con los términos *variante* e *invariante* de la lingüística estructural. En cuanto a Mogorrón Huerta (2020a: 174), utiliza el término *variabilité* en un sentido más amplio para referirse “à la capacité de toutes les langues naturelles à produire des variations lorsqu’elles s’actualisent en discours”; mientras que por *variation* entiende “la conséquence inhérente et directe de la variabilité de toutes les langues naturelles”, si bien de este modo se llega a una caracterización circular: *variabilité* → *variation* → *variabilité*. Por último, Sinner y Tabares (2016: 16), basándose en la lingüística de variedades, afirman que “La *variación* es considerada actualmente como la capacidad de las lenguas naturales de producir distintas realizaciones concretas en el habla. Variación significa, por tanto, que el mismo significado o el mismo contenido (Iturrioz y Skopeteas, 2000, lo llaman *invariantes*) pueda expresarse de diferentes maneras, usándose, para ello, realizaciones distintas, esto es, *variantes*”; claramente esta definición se vincula también a la concepción estructural de los términos *variante* e *invariante*.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en este trabajo sobre la variación se entiende por tal los cambios que muestran las unidades fraseológicas, con la salvedad de que se trata de cambios que afectan a su forma, a su significante, dando lugar a variantes de una unidad, a variantes de una invariante de contenido, así las dos formas *estar en la mano* y *estar en su mano* son variantes de la invariante de contenido ‘Depender de una persona’. No se trata, pues, de cambios en el significado, en el contenido, puesto que un cambio en este plano supone la existencia de unidades distintas, de unidades que coinciden en su forma, pero no en su significado, con lo que se origina el fenómeno de la polisemia; en este sentido, la locución adverbial *en blanco* es muy ilustrativa, pues significa ‘De manera que casi se ve solo el blanco del ojo’, ‘Sin texto escrito o sin estar pintado o dibujado’, ‘Sin especificar la opción, la persona o el partido elegidos’, ‘Sin dormir’, ‘Sin ninguna actividad’ y ‘Sin recordar o sin pensar en nada’. Por otra parte, si el cambio se observa en el significado y de manera parcial en el significante, tampoco puede considerarse variación, ya que se está ante dos unidades diferentes: una es la locución  *echar mano* con el significado de ‘Recurrir a una persona o una cosa’ y otra distinta por su forma y su significado  *echar una mano* ‘Ayudar a una persona’.

### 3. DISTINCIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN EN FRASEOLOGÍA

El carácter esencial de la variación en las lenguas podría justificar la falta de interés por definirla, situación que se ve compensada, al menos en fraseología, por las múltiples clasificaciones propuestas para establecer tipos o clases de variación y, consecuentemente, de variantes. No es este el lugar adecuado para exponer,

comparar y comentar las distintas clasificaciones que los fraseólogos han propuesto para las variantes de unidades fraseológicas del español. En las referencias bibliográficas de las notas 4 y 5 puede obtenerse abundante información sobre tales clasificaciones, que para algunos autores han dado lugar a un caos terminológico (Sinner y Tabares 2016: 27-29). Por ello en este apartado va a presentarse solo una serie de distinciones que pueden ser útiles para el profesor interesado en concienciar sobre este fenómeno a los estudiantes de ELE y en enseñarles esta particularidad de la lengua.

### 3.1 La variación formal

Antes de ocuparse de ella, conviene tener en cuenta que no se incluyen aquí como variación formal los cambios que experimentan las locuciones nominales, adjetivas y verbales en tanto que unidades equiparables a los nombres, los adjetivos o los verbos por comportarse aquellas morfológicamente y sintácticamente de manera semejante a estos. La gramática académica (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010: 21), al ocuparse de la morfología flexiva, indica que esta estudia las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical, y afirma que los morfemas de contenido gramatical dan lugar al conjunto de variantes de una palabra, las cuales constituyen la flexión de la palabra, como, por ejemplo, *alto / alta, profesor / profesora, mesa / mesas, canto / cantas, canto / cantaré*.

Estas mismas variaciones pueden encontrarse en locuciones de las clases de las nominales, adjetivas o verbales. Ahora bien, cuando se dan en las locuciones, las variaciones anteriores son inherentes a la propia naturaleza nominal, adjetiva o verbal de estas unidades fraseológicas, pues de manera análoga a los nombres muchas locuciones nominales presentan variación, flexión, de género y número, del mismo modo que un gran número de adjetivas varían como los adjetivos, y las locuciones verbales muestran variaciones propias de la flexión de los verbos. Así, en función del contenido gramatical o morfológico que el hablante quiere expresar, la variación de género y de número es propia de nombres, adjetivos, locuciones nominales y adjetivas, y la de persona, número, tiempo y modo, de los verbos y las locuciones verbales. Es, pues, posible constatar el género masculino y femenino en la locución adjetiva *ni medio*, que significa 'Ninguno':

- (5) Pero le juro a usted por lo más sagrado, ¡y mira que estoy atenta!, que no se le conoce *ni medio* chisme de faldas.
- (6) ante la violencia machista, *ni media* broma.

Por su parte, la locución nominal *caja de cerillas* 'Casa muy pequeña' tiene la forma plural *cajas de cerillas*:

- (7) Entró en unas *cajas de cerillas* luminosas. Eran pisos de tres habitaciones muy pequeñas, tenían además una cocina blanca y un cuarto de estar.

De manera análoga, las locuciones verbales expresan, mediante las variantes morfológicas correspondientes, la persona, el número, el tiempo y el modo que se quiera, como ilustran los siguientes ejemplos de la locución verbal *hablar para el cuello de la camisa* 'Hablar en voz muy baja':

(8) ¿Os habéis fijado en que, cuando tiene que dar datos negativos, Solbes farfulla las palabras y *habla para el cuello de la camisa*?

(9) me oyen bien, siempre que no *hable para el cuello de la camisa*.

(10) La verdad es que en ese momento odio hablar y, si alguien me pregunta algo, hablo con monosílabos y *hablo para el cuello de la camisa*, y nadie se entera, entonces nunca llego a tener una comunicación fluida cuando estoy en grupo.

Las variaciones formales ejemplificadas en el párrafo anterior no son, pues, como las de *no cerrar el ojo ~ no cerrar los ojos*, donde el cambio del singular por el plural no comporta ningún contenido gramatical distinto, sino simplemente la existencia de variantes de una misma invariante de contenido, 'No dormir'. La forma de una locución puede verse modificada, cambiada, de muy diversas maneras que han dado lugar a diferentes clasificaciones de variantes por parte de los fraseólogos. Tal como se ha indicado, este trabajo, debido al ámbito en el que se encuadra, la enseñanza de la lengua, hace caso omiso de tal diversidad y se limita a presentar brevemente y a ejemplificar un conjunto de posibilidades de variación formal de las locuciones.

1. Variación formal ortográfica. Existen locuciones que manifiestan el fenómeno de la variación mediante su distinta grafía, habitualmente registrada en los diccionarios: *a mata caballo ~ a mataballos* 'De manera atropellada o muy deprisa', *a macha martillo ~ a machamartillo* 'Con mucha firmeza o firmemente', *a vuela pluma ~ a vuelapluma* 'Rápidamente', *de la ceca a la meca ~ de la Ceca a la Meca* 'De un lugar a otro en constante movimiento'.

2. Variación formal fonética. Se dan casos en los que la variación de la locución atañe a diferencias en los sonidos de sus elementos constituyentes, que, en consecuencia, se representan gráficamente de forma distinta: *no decir oste ni moste ~ no decir oxe ni moxe* 'No decir nada', *por lo bajines ~ por lo bajinis* 'En voz baja'.

3. Variación formal morfológica. Más amplias son las posibilidades de variación formal manifestada en la morfología de los elementos que constituyen las locuciones. Con el significado de 'Sin ninguna duda' el español tiene las variantes *a pie juntillas* y *a pies juntillas*, donde las formas singular y plural *pie / pies* no implican ningún cambio de significado.

Las variantes masculina y femenina *callar como un puto* y *callar como una puta* 'Callar de manera astuta o taimada' son ejemplo de variación formal morfológica de género sin cambio de significado, ni siquiera gramatical, cuando ambas se utilizan para referirse a hombres:

(11) Cuando hace un par de semanas pasaron *Los otros* por *Versión española* de La 2, la ex del Garci le preguntó por sus proyectos y Amenábar *calló como un puto*.

(12) El expresidente Aznar no deja de hablar. ¡Qué chico más incómodo! ¿Qué debería hacer? *Callar como una puta* o decir lo que le venga en gana con la que está cayendo, ya que estamos en un país libre.

Existen variantes formales originadas en la derivación de alguno de los elementos de la locución, caso de la adverbial *paso a paso ~ pasito a paso*, las dos variantes con el significado de 'Lenta y metódicamente'. Téngase en cuenta que el ejemplo anterior no es semejante al de la derivación que desde *tomar el pelo* origina *tomadura de pelo*, pues en el primero se trata de una única unidad, de una sola invariante de contenido, la locución adverbial 'Lenta y metódicamente', con dos variantes formales. En cambio,

en el segundo ejemplo, estamos ante una locución verbal, *tomar el pelo* 'Burlarse de una persona', de la que deriva una nominal, *tomadura de pelo* 'Burla'; las dos locuciones tienen distinto significado categorial: el de verbo y el de nombre, aunque pueda considerarse que pertenecen a la misma serie: *tomadura de pelo* – *tomar el pelo*, y tienen el mismo significado léxico 'Burl-', pero, como se ha indicado, distinto significado categorial por pertenecer a categorías distintas: la clase de las locuciones nominales y la clase de las verbales<sup>6</sup>; el hecho de que *tomar el pelo* y *tomadura de pelo* pertenezcan a clases distintas y, consecuentemente, a paradigmas diferentes impide considerar que su significado constituya una única invariante con dos variantes formales. La misma situación se da en *cambiar de chaqueta* 'Cambiar de ideas o de partido por el propio interés' – *cambio de chaqueta* 'Cambio de ideas o de partido por el propio interés', esta última una locución nominal neológica no registrada en el *DFDEA* ni en el *DiLEA*, aunque en este diccionario a día de hoy no se han incluido todavía la mayor parte de las locuciones nominales.

La variación formal puede afectar también a los determinantes o a las preposiciones que forman parte de las locuciones. Así, para la invariante de contenido 'Detrás de una persona o una cosa' contamos con la variante *a espaldas*, sin determinante, además de *a las espaldas*, con artículo determinado, y *a sus espaldas*, con el adjetivo posesivo, y en relación con esta última, está *a espaldas suyas*. En cuanto a las preposiciones, existen ejemplos como *codo con codo*, más frecuente que la variante *codo a codo*, pero ambas con el significado de 'En unión o colaboración con otra persona'.

4. Variación formal léxica. Son muy numerosas las locuciones que admiten la variación formal de alguna de sus unidades léxicas constitutivas. Aunque con distintos grados de frecuencia, para la invariante 'Actuar de manera inoportuna o equivocada', el español dispone, al menos, de las variantes *meter la pata* ~ *meter la gamba* ~ *meter el remo* ~ *meter la pezuña*.

5. Variación formal en la combinación de elementos que constituyen la locución. También son abundantes los casos de locuciones en las que 1) se observa un incremento o una reducción de los elementos constituyentes, según el punto de vista adoptado: *ni poco ni mucho ni nada* ~ *ni poco ni mucho* 'Nada', *tocar con la punta de los dedos* ~ *tocar con los dedos* 'Experimentar una cosa'; 2) se aprecia una alteración del orden de los elementos constituyentes: *con una mano atrás y otra delante* ~ *con una mano delante y otra atrás* 'Sin nada de dinero o bienes'; o 3) se registran variaciones que afectan en amplio grado a la combinación de los elementos constituyentes: *estar como un pan* ~ *estar de toma pan y moja* ~ *estar más bueno que el pan* ~ *estar para mojar pan* 'Ser muy guapo o atractivo', y ello sin tener en cuenta que el elemento *bueno* admite variación en género y número en relación con la referencia que tiene el sujeto de la locución, variación que corresponde a diferencias en el significado gramatical y que no da lugar a variantes en el sentido examinado en este trabajo:

(13) que había estado con él de lo más simpática y que vaya chavala, que *estaba más buena que el pan*.

(14) – A Leo no me lo creo. O me lo creo lo mismo que a los y las que salen en la tele anunciando páginas web para ligar. Si *están más buenos que el pan*, ¿para qué necesitan ligar por internet?

Las posibilidades de variación formal en la combinación de elementos de las locuciones son múltiples, lo que provoca una cierta disparidad que dificulta su clasificación, si bien lo importante no es tanto su ordenación en clases cuanto el registro en los diccionarios.

### 3.2 La variación no marcada y la variación marcada

Se pueden encontrar numerosos ejemplos de locuciones cuya variación puede calificarse de no marcada en el sentido de que el uso de una u otra variante de la locución es neutro; es decir, las diferentes variantes fraseológicas de una invariante de contenido pueden aparecer indistintamente en una gran diversidad de contextos, hecho que es representado mediante la ausencia de una marca que las caracterice en los diccionarios. Ocurre esto con estas ocho variantes de la invariante de contenido 'Sin avergonzarse': *con la cabeza alta* ~ *con la cabeza bien alta* ~ *con la cabeza muy alta* ~ *con la frente alta* ~ *con la frente bien alta* ~ *con la frente erguida* ~ *con la frente levantada* ~ *con la frente muy alta*. Así, por ejemplo, la variante *con la frente muy alta* se registra en una noticia publicada en la página web de la Universidad Católica de Valencia; la variante *con la frente bien alta*, en la revista *Tribuna Olímpica*; por su parte, *con la frente alta* está incluida en la novela *El Supremísimo* de Luis Ricardo Alonso; y el CREA incluye una ocurrencia de la variante *con la cabeza alta* en la modalidad oral de la lengua. Los usos mencionados de estas variantes se ejemplifican, respectivamente, en los siguientes fragmentos, que muestran, además, la diversidad de contextos en los que se documenta la invariante de contenido 'Sin avergonzarse' y que evidencian que la sustitución de una variante por cualquiera de las otras no produce ningún cambio de valor o de función.

(15) No tengamos miedo de hablar de Dios ni de mostrar los signos de la fe *con la frente muy alta* ~ *con la frente erguida*.

(16) Las guerreras se fueron *con la frente bien alta* ~ *con la cabeza alta* y deben ser recibidas como auténticas campeonas por todo su torneo, por su pundonor y el buen balonmano que han practicado del principio al fin.

(17) El nuevo hospital con sus ochenta y nueve camas es el primero de su clase en la América Latina y puede parangonarse *con la frente alta* ~ *con la cabeza bien alta* con los mejores de Europa y los Estados Unidos.

(18) alguien me miraba y yo agachaba la cabeza y y me daban ganas de llorar, me sentía muy mal y Víctor me reñía mucho. Decía: "Una tía que siempre ha ido *con la cabeza alta* ~ *con la cabeza muy alta* y que se ha reído de todo, no, no te vas a dejar influenciar a este nivel".

Frente a la variación no marcada, la marcada surge porque las locuciones, como la lengua, varían, cambian, se modifican a) con el paso del tiempo, b) con el tránsito de una zona a otra, c) en su utilización por los distintos hablantes (jóvenes, adultos, hombres, mujeres, con estudios, sin estudios, etc.), que las emplean d) en diferentes situaciones comunicativas (formal, informal, etc.) y e) para distintas modalidades de la lengua (oral, escrita, etc.). Con el término *variación marcada* se quiere indicar que una variante de una locución es propia, específica, de alguna sincronía o estado de lengua, de una diatopía, de hablantes caracterizados por un factor social, de alguna

situación comunicativa o de alguna modalidad de lengua. Se dan, de este modo, distintos tipos de variación marcada.

1. Variación diacrónicamente marcada. Las variantes *cerrarse a la banda* y *cerrarse en banda*, correspondientes a la invariante de contenido 'Obstinarse en una actitud o mantenerse firme en una idea negándose a aceptar una opinión', están marcadas diacrónicamente dado que el CORDE ofrece 10 ocurrencias de la primera variante, frente a 3 de la segunda. Por su parte, el CREA muestra solo 2 registros de la primera y 44 de la segunda. Los datos permiten, pues, afirmar que la variante *cerrarse a la banda* tiene un marcado carácter no actual, al contrario que *cerrarse en banda*.

2. Variación diatópicamente marcada. La invariante de contenido 'Soportar resignadamente una situación desagradable' se expresa en el español de España mediante la variante *aguantar mecha*, que tendría su correspondiente en las mexicanas *aguantar bala* y *aguantar vara*, según la marcación diatópica del DA y las respectivas paráfrasis definitorias: 'Soportar una situación adversa' y 'Soportar alguien con tranquilidad, buen ánimo o entereza situaciones difíciles, adversas o molestas'. Las variantes del español de España *mover el esqueleto* y *mover las tabas* 'Bailar' se corresponden con la variante *echar un pie* de Cuba, Puerto Rico y Venezuela, marcación diatópica asignada por el DA. Las variantes del español de España *tocar las pelotas* ~ *tocar los cojones* ~ *tocar los huevos* 'Molestar o fastidiar a una persona' podrían considerarse equivalentes de las variantes argentinas *hincharse las guindas* ~ *hincharse los cocos* ~ *hincharse los quinochos* 'Fastidiar', a partir de la definición y la marcación diatópica de estas últimas en el DA.

3. Variación diastráticamente marcada. Sin tener suficientes investigaciones de carácter sociolingüístico, es complejo documentar locuciones con variantes que estén marcadas en función de las características sociales de los hablantes. Con todo, los corpus a partir de los que se ha confeccionado el DiLEA (Penadés Martínez 2020a) muestran que la variante *hasta el coño* 'En situación de hartura o cansancio total' es usada por las mujeres y se refiere a ellas, mientras que *hasta la punta del nabo* la utilizan los hombres y se refiere a ellos. De manera análoga, las variantes *quedarse para vestir santos* ~ *quedarse para vestir imágenes* tienen un sujeto referido a una mujer; por el contrario, *cambiar el agua a las aceitunas* ~ *cambiar el agua al canario* 'Orinar' tienen como referencia del sujeto un hombre. Más complejo, pero semejante, es el análisis de las variantes *pedir la mano* y *pedir su mano* 'Solicitar permiso para casarse con una mujer'; la primera presenta como combinatoria un actante [alguien] sujeto, referido a un hombre, y un actante [de alguien] complemento del nombre *mano*, referido a una mujer; la segunda variante solo se combina con un actante [alguien] sujeto, que de nuevo se refiere a un hombre, mientras que el posesivo *su* remite a una mujer:

(19) Las cosas no pueden plantearse así. Es como si uno fuera a *pedir la mano* de una bella señorita y antes del encuentro familiar arreara un guantazo al padre de la niña.

(20) Diego Marcilla e Isabel Segura se conocían desde niños y descubrieron que estaban enamorados. Diego *pidió su mano* [de Isabel].

4. Variación diafásicamente marcada. Existen numerosas variantes que exigen para un uso adecuado tener en cuenta bien la marca diafásica de la situación

comunicativa para las que son pertinentes, bien la modalidad de lengua que les corresponde. La primera posibilidad es propia de las variantes marcadas ya sea como informales, ya sea como vulgares, o de las que carecen de marca por tener un uso neutro; ocurre así con *hasta las cejas*, *hasta los cojones* y *hasta la médula* 'Completamente'. Los siguientes ejemplos muestran, respectivamente, que la primera es propia de una situación conversacional prototípica de mínima formalidad –está marcada como informal–, que la segunda se sitúa en un polo negativo, transgresor en relación con la actitud del hablante –su marca es vulgar–, y que la tercera es neutra, no está marcada por su utilización en situaciones formales o informales ni por una posible actitud transgresora adoptada por el hablante:

(21) El felipismo ha dejado el país (el país geográfico, no el rotativo) esquilado y endeudado, empeñado *hasta las cejas*, cincuenta billones de pesetas o por ahí.

(22) España se cree un país desarrollado... jajaja, mira su economía ahora, jaja, en puta crisis por no pensar en el futuro y endeudarse *hasta los cojones*.

(23) Privado de sus principales resortes económicos, el régimen autocrático y corrompido *hasta la médula* de Mobutu Sese Seko supo entonces que tenía los días contados.

Respecto a la modalidad de lengua propia de las variantes de una locución, no es habitual que los diccionarios informen mediante marcas sobre el registro oral, escrito, etc. que les pueda corresponder<sup>7</sup> para que no se creen desajustes en su utilización. No obstante, es posible encontrar obras lexicográficas que señalan la modalidad de lengua. Un ejemplo de esto es el *DiLEA*, pues ofrece datos en relación con esta cuestión en el campo "Otras informaciones" de algunos artículos lexicográficos. De las variantes *alzar los hombros*, *encoger los hombros* y *levantar los hombros* 'Mostrarse indiferente, generalmente realizando el gesto de levantar los hombros' se informa que se utilizan en obras literarias o en narraciones como indicación del narrador sobre un personaje.

### 3.3 El cambio semántico

La cuestión del cambio semántico ha sido objeto de estudio para la semántica desde su constitución, pues, justamente, esta ciencia se originó con el establecimiento de leyes para explicar la evolución del significado de las palabras. También la semántica tradicional (Ullmann 1991) se ocupó de este aspecto de las lenguas al desarrollar los tipos de cambios semánticos y al analizar la metáfora y la metonimia como dos de las categorías en que se clasifican. Los cambios sufridos por las unidades, cuando afectan a su significado, pueden dar lugar a unidades polisémicas, a unidades que tienen más de un significado.

Las locuciones no son ajenas al fenómeno de la polisemia (Penadés Martínez 2012a: 267-277) y son abundantes las que tienen dos o más significados o acepciones, la consulta de cualquier diccionario lo prueba fehacientemente. En algunos trabajos sobre la variación de las unidades fraseológicas (por ejemplo en Mogorrón Huerta 2010: 144, 2020a: 190 y 2020b: 28-29), se considera la polisemia que afecta a muchas de ellas como un tipo de variación, concretamente las que tienen al menos dos significados se presentan como casos de variación de significado.

Ahora bien, como en este estudio se adopta el punto de vista de que las variantes de una locución implican la existencia de una única invariante de contenido, no es posible considerar que locuciones polisémicas como las analizadas en los siguientes párrafos constituyen ejemplos de variación de las unidades fraseológicas, sino que, más bien, se trata de locuciones que han sufrido cambios semánticos, con la consiguiente evolución del significado originada por la actuación de distintos mecanismos lingüísticos, especialmente la metáfora y la metonimia.

Ureña Tormo (2020), desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, ha explicado un conjunto de locuciones verbales que significan 'Matar' o 'Morir' como resultado de un proceso en el que intervienen los mecanismos conceptuales de la metáfora y la metonimia. El análisis de esta autora puede ampliarse, extenderse, para dar cuenta de la polisemia de algunas de las locuciones que ha estudiado. Así, teniendo en cuenta que el significado 'Matar a una persona' de la locución *arrancar la piel a tiras* resulta del proceso en el que intervienen las metáforas LA MUERTE ES LA FALTA DE INTEGRIDAD CORPORAL y LAS PERSONAS SON ANIMALES, y la metonimia DESTRUIR LA INTEGRIDAD POR MATAR (Ureña Tormo 2020: 246), se puede analizar otro significado de esta locución polisémica, 'Criticar duramente a una persona'; esta segunda acepción se explica, asimismo, por el mecanismo de dos metáforas conceptuales: LA CRÍTICA ES LA MUERTE (hablar mal de una persona es dañarla físicamente, matarla), que justificaría la vinculación del primer significado con el segundo, y LAS PERSONAS SON ANIMALES.

También en Ureña Tormo (2020: 247) se da cuenta del significado 'Causar muertos y heridos' de la locución *costar sangre*, este explicado mediante la metonimia UNA CONSECUENCIA DE MATAR POR LA ACCIÓN DE MATAR. La locución es polisémica, pues significa, asimismo, 'Costar gran esfuerzo o sufrimiento', significado al que se llega a partir de la metáfora EL ESFUERZO ES VALIOSO y de la metonimia UN LÍQUIDO DEL CUERPO HUMANO POR EL SUFRIMIENTO EXPERIMENTADO POR EL SER HUMANO.

En el mismo artículo citado (Ureña Tormo 2020: 244), se analiza la locución *dejar de sufrir* 'Morir' a partir de la metáfora la MUERTE ES EL DESCANSO y de la metonimia UNA CONSECUENCIA DE MORIR POR EL PROCESO DE MORIR. El mismo análisis, con una mínima modificación, sirve también para la locución *dormir el sueño eterno* 'Ser o estar enterrado', resultado de la metáfora LA MUERTE ES EL DESCANSO y de la metonimia LA CONSECUENCIA DE MORIR POR LA DURACIÓN DEL PROCESO DE MORIR. Esta locución tiene una segunda acepción 'No ser utilizado', en cuya formación interviene la metáfora LA FALTA DE USO ES EL DESCANSO y la metonimia LA CONSECUENCIA DE NO SER UTILIZADO POR LA DURACIÓN DEL PROCESO DE NO SER UTILIZADO, mecanismos que permiten vincular ambos significados.

Y un último ejemplo de locución polisémica. En otro trabajo de Ureña Tormo (2021), este sobre las locuciones verbales que expresan emociones, se recurre a la metáfora UNA EMOCIÓN ES LA DISGREGACIÓN DEL CUERPO y a la metonimia LA PARTE POR EL TODO para explicar la locución *partirse el alma* con el significado de 'Sentir mucha pena o compasión'. Esta locución tiene otros dos significados, 'Matarse' y 'Trabajar o esforzarse mucho', que los mecanismos de la metáfora y la metonimia también permiten explicar. En 'Matarse' interviene la metáfora LA MUERTE ES LA DISGREGACIÓN DEL CUERPO y la metonimia LA CAUSA POR EL EFECTO O LA CONSECUENCIA (la persona que se parte el alma a sí misma (causa) se provoca la muerte (efecto o consecuencia)). De manera análoga, en 'Trabajar o esforzarse mucho' actúan los mecanismos de la metáfora UNA OCUPACIÓN RETRIBUIDA O UN ESFUERZO ES LA DISGREGACIÓN DEL CUERPO y, en este caso, la metonimia EL EFECTO O LA CONSECUENCIA POR LA CAUSA (a una persona se le

parte el alma (efecto o consecuencia) como consecuencia de haber trabajado o haberse esforzado mucho (causa)).

El estudio de la polisemia de las locuciones, como resultado del cambio semántico, no está tan desarrollado como el de la sinonimia, la antonimia y la hiperonimia-hiponimia en estas unidades fraseológicas (Penadés Martínez 2012a: 226-277). La lingüística cognitiva se muestra como una vía interesante para llevar a cabo investigaciones sobre esta parcela, bien entendido que no se trata de variación en las unidades fraseológicas, sino de evolución y cambio de significado, lo que implica adoptar una perspectiva diacrónica y semántica, no formal.

Tampoco constituyen casos de variación la sinonimia y la antonimia, en contra de la visión mantenida en relación con las locuciones por algunos autores<sup>8</sup>; es decir, las locuciones entre las que se establece la relación de sinonimia y de antonimia no son variantes en el sentido visto aquí, aunque las locuciones sinónimas tengan el mismo significado. La distancia formal entre *liar el petate*, *tomar las de Villadiego* y *poner tierra por medio*, todas con el significado de 'Marcharse', es tan amplia –de hecho, es una diferencia formal total– que no cabe considerarlas variantes formales, sino variantes contextuales en distribución libre o en distribución complementaria; por el contrario, en *agarrar el petate*, *coger el petate*, *hacer el petate* y *liar el petate*, que también significan 'Marcharse', sí puede decirse que existe variación formal –esta parcial– de tipo léxico por el cambio de los elementos verbo (Penadés Martínez 2012a: 257-267). En cuanto a la antonimia, de ninguna manera la relación entre, por ejemplo, *mirar bien* 'Sentir simpatía o agrado por una persona' / *mirar mal* 'Sentir antipatía o desagrado por una persona', o entre *quedar bien parado* 'Resultar beneficiado o favorecido' / *quedar mal parado* 'Resultar perjudicado' puede verse como variación formal léxica, puesto que las locuciones de cada par no se corresponden con una misma invariante de contenido, con un mismo significado; no existe duda alguna acerca de que la antonimia es una relación semántica entre dos unidades cuyos significados mantienen una relación de oposición de distintos tipos (Penadés Martínez 2012a: 237-247).

### 3.4 La desautomatización y el error

Existe otra posibilidad de modificación de las locuciones que tampoco puede considerarse ejemplo de variación en el sentido estudiado aquí. Se trata de las modificaciones o cambios que experimentan por el proceso de desautomatización a que pueden verse sometidas consciente o inconscientemente por parte de los hablantes. El término *desautomatización* hay que entenderlo tal como lo plantearon los formalistas rusos: como ruptura del automatismo de la percepción (Penadés Martínez 2014). Para la escuela literaria constituida por estos estudiosos la forma retorcida, el uso poético de la imagen, las metáforas en poesía transfieren el objeto descrito a un plano diferente de la realidad en el que lo habitual se convierte en extraño; dicho de otro modo, el arte como recurso de extrañamiento presenta lo habitual bajo una nueva luz, lo sitúa en un contexto inesperado. El artista contrarresta el empuje de la rutina y de la costumbre arrancando el objeto de su contexto habitual; el poeta le da un golpe de gracia al clisé verbal, al lenguaje habitual, y nos obliga, como sujetos perceptores, a una percepción más elevada de las cosas.

Esta doctrina poética puede extenderse al análisis de las unidades fraseológicas. Las locuciones constituyen el paralelo de lo que, en la poética del formalismo ruso, son

los términos habituales, el clisé verbal, pues forman parte del uso lingüístico corriente. El emisor que las desautomatiza con modificaciones creativas en el significante, primero produce un extrañamiento de la locución desautomatizada al presentarla bajo una nueva forma y, en segundo lugar, le ofrece al receptor el referente de la locución bajo una nueva luz, en la esfera de una nueva percepción.

Un ejemplo hará más comprensible lo indicado. En el siguiente fragmento, el emisor utiliza la locución verbal *ponerle el cascabel al gato* 'Atreverse a realizar una acción difícil' aplicándole conscientemente una serie de modificaciones en el significante que conducen a desautomatizar la forma en la que el receptor conoce la locución, lo que provoca un extrañamiento que le permite al emisor referirse a la corrupción con una nueva mirada, la que la presenta como un gato que los políticos deben atajar de manera conjunta.

(24) Si Francia, Italia o España dan la medida de hasta dónde puede llegar la corrupción con sistemas públicos, Inglaterra o Japón ilustran de sobra la corrupción que puede generar un sistema privado. *El gato* de la corrupción no es blanco ni negro: es gris, y si nuestros políticos se encastillan en sus posiciones en lugar de salir juntos a buscarlo, no *podrán ponerle el cascabel*.

Las modificaciones formales de la locución han consistido, por una parte, en tematizar los constituyentes *el gato* suprimiéndolos de la posición final de la locución –lo que conlleva acortar su forma– y trasladándolos a una posición bastante más adelantada, y, por otra, en modificar sintácticamente los elementos *el gato* añadiendo el complemento *de la corrupción*, lo que crea una anomalía semántica, puesto que *corrupción* no puede ser dicho de *gato*.

En (24) se da una modificación conscientemente producida por el emisor del fragmento con una determinada voluntad estilística en este ejemplo, pero puede ser lúdica, publicitaria, etc. en otros. Existen, no obstante, casos en los que el emisor no es consciente, no se da cuenta de la modificación que provoca en el significante, por lo que hay que interpretarla como un error o una equivocación. Con toda seguridad, para muchos lectores es conocido el caso de la modelo Sofía Mazagatos, que utilizó la locución adverbial *en el candelero* 'De actualidad o disfrutando circunstancialmente de popularidad, fama o importancia' bajo la forma *en el candelabro* al declarar que le gustaban "los toreros que están en el candelabro"; el error, la equivocación, muy bien pudo producirse por la semejanza de significante y significado entre las palabras *candelero* y *candelabro*, pero lo importante ahora es señalar que dio origen a una modificación, a un cambio no buscado, no deseado, que no debe entenderse como una variación formal léxica.

Las modificaciones presentadas en este apartado tienen una particularidad, son individuales, no pertenecen al acervo común de la lengua, no están codificadas y no son registradas, por tanto, en los diccionarios; en consecuencia, no pueden interpretarse como ejemplos de variación formal de las locuciones, aunque se trate de una única invariante de contenido asociada a formas distintas.

#### 4. PARA LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN EN ELE

Llegados a este punto, es fácil deducir que el estudiante de español como segunda lengua o lengua extranjera debe ser consciente de la variación formal que presentan

las unidades fraseológicas y, en particular, las locuciones. En consecuencia, esta es una cuestión cuya enseñanza debe ser abordada por el profesor, especialmente la variación marcada, por la necesidad de dar a conocer las variantes propias de las distintas zonas en las que se habla español, las variantes correspondientes a características sociales de los hablantes, las variantes adecuadas a distintas situaciones comunicativas y las variantes específicas de diferentes modalidades de lengua. Por supuesto, también la variación no marcada debe ser tenida en cuenta, puesto que su conocimiento facilita una diversidad estilística útil para la producción oral y escrita de los aprendices; piénsese en las posibilidades que puede ofrecer saber que no existen diferencias de significado al usar las formas *a espaldas*, *a las espaldas*, *a sus espaldas* o *a espaldas suyas*, o bien *con la cabeza alta*, *con la cabeza bien alta*, *con la cabeza muy alta*, *con la frente alta*, *con la frente bien alta*, *con la frente erguida*, *con la frente levantada* o *con la frente muy alta*.

Los documentos que regulan la enseñanza de ELE recogen, de manera general, esta exigencia. Así, para el MCER (Consejo de Europa 2002), la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular (*refranes*, *modismos*, *expresiones*), *diferencias de registro*, *dialecto* y *acento* (la cursiva es nuestra). Por su parte, el PCIC (Instituto Cervantes 2006), aunque de manera poco concreta, se refiere, en sendos apartados, "Norma lingüística y variedades del español", y "Saberes y competencias socioculturales", a las varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas y al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. Tanto las normas cultas de la geografía del español como las competencias socioculturales relativas a las sociedades en las que se habla esta lengua están vinculadas a las unidades lingüísticas –incluidas las unidades fraseológicas– y se manifiestan en ellas, de manera que el conocimiento de su variación resulta inexcusable.

Puede constituir un problema para el profesor obtener datos sobre la variación en las locuciones, dados los múltiples aspectos bajo los que este fenómeno se manifiesta. No obstante, no hay que olvidar que, en general, los diccionarios de lengua y, sobre todo, los buenos diccionarios de unidades fraseológicas ofrecen información sobre las cuestiones que atañen a la variación, pues recogen las distintas formas de las locuciones a través del registro de sus diferentes lemas, con la salvedad de que a todos debe corresponderles la misma invariante de contenido, el mismo significado, la misma paráfrasis definitoria.

En cuanto a las variantes marcadas de una invariante de contenido, es habitual en lexicografía señalar, si bien de manera más o menos acertada, mediante las marcas correspondientes, su pertenencia a una sincronía o a un estado de lengua no actual, a una diatopía concreta, a una diastratía específica o a una diafasía particular, de manera que el uso de la variante en un texto contribuya a caracterizarlo como propio de la variedad lingüística implicada, en eso consiste el valor o la función de la marca asignada.

Claro está que no siempre los diccionarios de que dispone el profesor están elaborados de la manera más adecuada posible para tratar lexicográficamente la variación no marcada y la marcada, pero esta circunstancia puede obviarse con el buen criterio del docente, sobre todo si está acostumbrado a manejar diccionarios,

práctica que resulta ineludible para una docencia completa y exitosa (Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020).

## 5. CONCLUSIONES

De este trabajo se desprenden varias conclusiones. En primer lugar, al tratar la variación en las unidades fraseológicas, es necesario especificar qué se entiende por *variación* y por *variante* para no convertir estos términos en un cajón de sastre –el caos terminológico al que se aludía anteriormente– donde se incluyen verdaderas variantes formales, junto a unidades polisémicas, sinonímicas, antonímicas e incluso formas resultado de modificaciones creativas o de errores propios de los hablantes, en ningún caso codificadas. Para ello es fundamental partir del concepto “invariante de contenido”, que permite establecer los límites entre lo que es variación formal y lo que no es en el punto en que cambia el significado por dar lugar a la existencia de otra unidad lingüística distinta.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua, importa menos establecer una tipología de la variación en la que encajar de manera forzada las múltiples posibilidades que las locuciones ofrecen, que reconocer la relación formal entre dos variantes que difieren en la grafía, en la fonética, en la morfología, en el léxico o en la combinación de los elementos constituyentes.

En tercer lugar, los aprendices de español como lengua extranjera deben ser conscientes de las posibilidades que las unidades fraseológicas –y las locuciones en concreto– ofrecen en cuanto a cambios y modificaciones formales. Esta variación puede tener simplemente una función estilística, cuando es no marcada, y un valor lingüístico, si es marcada, que necesariamente debe ser conocido, pues caracteriza usos actuales o no actuales de la lengua y modos de expresión distintos por su localización geográfica, diferentes por la adscripción social de los hablantes, variados por la situación comunicativa en que se produce una emisión lingüística y diversos por la modalidad de la lengua utilizada.

Finalmente, en la tarea de trabajar la variación en fraseología en el aula de ELE, con el objetivo de presentarla y practicarla, el profesor cuenta con la inestimable ayuda de los diccionarios, que le permitirán determinar, a partir de las definiciones del significado de las locuciones, si determinados ejemplos corresponden o no a casos de variación formal, obtener las varias formas de una locución mediante los distintos lemas registrados en el diccionario y conocer la marca que determina un uso adecuado a las características del emisor, del receptor y de la situación comunicativa.

## NOTAS

1 Las locuciones utilizadas para ilustrar el contenido de este trabajo, así como sus definiciones y los ejemplos en que se incluyen, están tomadas del *DiLEA*, diccionario que no ha sido elaborado con una orientación didáctica; no obstante, para saber el nivel de referencia que les correspondería en ELE pueden consultarse el *DICLOCADV*, el *DICLOCNAP* y el *DICLOCVER*, si bien hay que tener en cuenta que el *DiLEA* registra un número de locuciones mayor que los diccionarios elaborados desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua, que algunas de las citadas no figuran en los diccionarios didácticos y que algunas definiciones del *DiLEA* difieren de las existentes en estas otras obras lexicográficas por haberse examinado un mayor número de fragmentos que las incluyen.

2 Distintas aportaciones con comentarios sobre ellas pueden verse en Penadés Martínez (2012a: 36-41), Penadés Martínez (2015: 28-45) y Ureña Tormo (2019: 40-46).

3 Idiomaticidad se refiere a la característica, propiedad o rasgo de las unidades fraseológicas que determina en ellas la existencia de un significado que no puede establecerse a partir del significado de los elementos que las constituyen (Penadés Martínez 2015: 36-38), por ejemplo la locución verbal *ladrar a la luna*, cuyo significado, 'Protestar o manifestar enojo inútilmente', no viene dado por los elementos *ladrar* y *luna*.

4 Sirvan de ejemplo los trabajos de Alvarado Ortega (2008), Carneado Moré (1985), Corpas Pastor y Mena Martínez (2003), García-Page (1996), García-Page (1999), García-Page (2011), Koike (2001), Mogorrón Huerta (2010), Montoro del Arco (2004), Montoro del Arco (2005), Ortega Ojeda y González Aguiar (2005), Penadés Martínez (2012b), Rodríguez-Piñero Alcalá (2012), Sánchez-López (2018), Sinner y Tabares Plasencia (2016), y los más recientes incluidos en la monografía editada por Mogorrón y Cuadrado Rey (2020), así como el de Mogorrón Huerta (2020a).

5 Corpas Pastor (1996: 28-29), García-Page (2008: 213-315), Mellado Blanco (2004: 153-195), Montoro del Arco (2006: 49-66), Penadés Martínez (2012a: 46-58), Penadés Martínez (2015: 131-145 y 173-179) y Zuluaga (1980: 106-110).

6 Los términos *significado léxico* y *significado categorial* se emplean en el sentido en el que los utiliza Coseriu (1977: 248 y 1987: 136-137), el primero referido al qué de la aprehensión del mundo extralingüístico y el segundo, al cómo de la aprehensión del mundo extralingüístico, este último permite diferenciar el significado categorial de sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio en unidades que tienen el mismo significado léxico. En el ejemplo del texto, se trata de la distinción entre una locución nominal y una verbal con el mismo significado léxico.

7 Constituye una excepción el *DFDEA*, que utiliza la marca *literario* en el artículo lexicográfico de ciertas locuciones. Ahora bien, esta es una marcación no exenta de problemas (Penadés Martínez 2020b: 41-43).

8 Consideran la sinonimia como variación autores como, por ejemplo, Corpas Pastor (1996: 27-30); Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 185-186); García-Page Sánchez (2008: 236-237); o Zuluaga (1980: 106-110). Por su parte, incluyen la antonimia dentro de la variación, por ejemplo, Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 187-188); Mellado Blanco (2004: 186-190); u Ortega Ojeda y González Aguiar (2005: 101).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carneado Moré, Z. (1985). Notas sobre las variantes fraseológicas. *Anuario L/L*, 16: 269-277.  
Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD / Anaya.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Corpas Pastor, G., Mena Martínez, F. (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 17: 181-201.

Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1987, 2.ª ed.). *Gramática, semántica y universales*. Madrid: Gredos.

DA: Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana. <https://lema.rae.es/damer/>

DFDEA: Seco, M. (dir.), Andrés, O., Ramos, G. (2017, 2.ª ed. corregida y aumentada). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: JdeJ Editores.

DICLOCADV: Penadés Martínez, I. (2005). *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

DICLOCNAP: Penadés Martínez, I. (2008). *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

DICLOCVER: Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

- DiLEA*: Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*. <http://www.diccionariodilea.es/diccionario>
- Escoriza Morera, L. (2003). *Perspectivas de análisis en el ámbito de la variación lingüística*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- García-Page, M. (1996). Sobre las variantes fraseológicas en español. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, XX, 3: 477-490.
- García-Page, M. (1999). Variantes morfológicas y unidades fraseológicas. *Paremia*, 8: 225-230.
- García-Page, M. (2011). Los otros "falsos amigos" de la fraseología: variantes genuinas y variantes espurias. En González Royo, C., Mogorrón Huerta, P. (eds.). *Fraseología contrastiva: lexicografía, traducción y análisis de corpus*. San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2011: 95-108.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- Hjelmslev, L. (1972, 2.<sup>a</sup> ed.). *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Koike, K. (2001). Variación fraseológica del español. *Varilex*. Variación léxica del español en el mundo, Serie B, C, G. Vol. 9, Tokio: Equipo de investigación Varilex. <http://lingua.cc.sophia.ac.jp/varilex/index.php>
- Mellado Blanco, C. (2004). *Fraseologismos somáticos del alemán*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mogorrón, P., Cuadrado Rey, A. (eds.) (2020). *Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas. Anexo VII de Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mogorrón Huerta, P. (2010). Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles. *Linguisticæ Investigationes*, 33:1: 86-151.
- Mogorrón Huerta, P. (2020a). Création, variabilité, variantes phraséologiques et diatopiques. *Cahiers de Lexicologie*, 116: 173-195.
- Mogorrón Huerta, P. (2020b). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. En Mogorrón, P., Cuadrado Rey, A. (eds.). *Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas. Anexo VII de Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante, 2020b: 11-31.
- Montoro del Arco, E. T. (2004). La variación fraseológica y el diccionario. En Battaner, P., DeCaesaris, J. (eds.). *De Lexicografía. Actes del I Symposium Internacional de Lexicografía, (Barcelona, 16-18 de maig de 2002)*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2004: 591-604.
- Montoro del Arco, E. T. (2005). Hacia una sistematización de la variabilidad fraseológica. En M<sup>a</sup> Ángeles Pastor Milán (ed.). *Estudios lingüísticos en recuerdo del profesor Juan Martínez Marín*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005: 125-152.
- Montoro del Arco, E. T. (2006). *Teoría fraseológica de las "locuciones particulares". Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ortega Ojeda, G., González Aguiar, M.<sup>a</sup> I. (2005). En torno a la variación de las unidades fraseológicas. En Almela, R., Ramón Trives, E., Wotjak, G. (eds.). *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005: 91-109.
- Penadés Martínez, I. (2012a). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2012b). La variación en las locuciones a partir de materiales del PRESEEA (Barrio de Salamanca, Madrid). En Cestero, A. M., Molina, I., Paredes, F. (eds.). *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL (Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2012b: 2081-2091.

- Penadés Martínez, I. (2014). Fixación estructural e desautomatización das locucións. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 16: 273-301.
- Penadés Martínez, I. (2015). *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseografía práctica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2020a). El *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* en línea. En Dal Masso, E. (ed.). *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España y de Hispanoamérica*. Venezia: Edizioni Ca'Foscari, 2020a: 224-246.
- Penadés Martínez, I. (2020b). La marcación diafásica de locuciones verbales eufemísticas. En Mogorrón, P., Cuadrado Rey, A. (eds.). *Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas. Anexo VII de Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante. Alicante: Universidad de Alicante, 2020b: 33-57.
- Penadés Martínez, I., Penadés Martínez, R., He, X., Olímpio de Oliveira Silva, M.<sup>a</sup> E. (2008). *70 refranes para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española (2014, 23.<sup>a</sup> ed.). *Diccionario de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010, 2.<sup>a</sup> tirada, corregida). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2012). Variación y sinonimia en las locuciones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7: 225-238.
- Sánchez-López, E. (2018). Claves para entender el fenómeno de la variación en fraseología. En Mogorrón Huerta, P., Albaladejo-Martínez, A. (eds.). *Fraseología, Diatopía y Traducción / Phraseology, Diatopic Variation and Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018: 243-262.
- Sinner, C., Tabares Plasencia, E. (2016). El problema de las variantes fraseológicas desde la perspectiva de la lingüística de variedades. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2): 13-41.
- Ullmann, S. (1991). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Taurus.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*, Tesis doctoral. Universidad de Alcalá / Universidad Libre de Bruselas.
- Ureña Tormo, C. (2020). Metáfora y metonimia como mecanismos de creación de locuciones verbales eufemísticas y disfemísticas. *Revista de Filología*, 41: 233-252.
- Ureña Tormo, C. (2021). Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8:1, 48-62.
- Ureña Tormo, C., Penadés Martínez, I. (2020). Análisis del uso del diccionario en L2. *Logos: Revista de Lingüística, Filología y Literatura*, 30(1): 154-170.
- Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XXX, 2: 225-48.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

## Mismas expresiones, distintos significados

### *Same expressions, different meanings*

**Pedro Mogorrón Huerta**

*Universidad de Alicante*  
pedro.mogorron@ua.es

**Geisy Labrada Hernández**

*Universidad de Holguín*  
geisylh@uho.edu.cu

**Gloria Viviana Nieto Martín**

*Instituto Caro y Cuervo / Universidad de Alicante*  
viviana.nieto@caroycuervo.gov.co

#### RESUMEN

El trabajo presenta el fenómeno de la variación polisémica de las construcciones verbales fijas de la lengua española, a partir de la base de datos, que contiene más de 40000 entradas. El análisis de la base de datos ha permitido recopilar 14500 construcciones verbales fijas polisémicas, de las que 9362 corresponden al español peninsular y, a menudo, común, mientras que 5160 corresponden al español hispanoamericano; así como establecer una tipología de polisemia. En una segunda parte del trabajo, se analizan las 247 construcciones verbales fijas que contienen el zoónimo 'perro' y el caso de otras 107 que resultan diatópicas polisémicas, con el fin de comparar la formación de nuevos significados, así como el origen y uso geográfico de las expresiones.

Palabras clave: Fraseología, diatopía, polisemia, variación fraseológica, zoónimos

#### ABSTRACT

*The paper presents the phenomenon of polysemous variation of fixed verbal constructions in the Spanish language, based on the database, which contains more than 40,000 entries. The analysis of the database has made it possible to compile 14500 polysemous fixed verb constructions, of which 9362 correspond to peninsular and often common Spanish, while 5160 correspond to Hispanic-American Spanish; as well as to establish a typology of polysemy. In a second part of the work, we analyse the 247 fixed verbal constructions containing the zoonym 'perro' and the case of another 107 which are polysemous diatopics, in order to compare the formation of new meanings, as well as the origin and geographical use of the expressions.*

*Keywords: Phraseology, diatopy, polysemy, phraseological variation, zoonyms*

## 1. INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación FRASYTRAM<sup>1</sup> (Fraseología y Traducción Multilingüe) de la Universidad de Alicante viene elaborando desde 2005 una Base de datos (BD) de construcciones verbales fijas (CVF<sup>2</sup>) que consta en la actualidad de 40631 entradas, de las cuales 26038 pertenecen al español peninsular y/o común (EspPC) y 14593, al español diatópico hispanoamericano (EspHisp/EspHa).

El análisis de la BD ha permitido constatar que más del 58% de las CVF del EspPc y que el 27%, en el caso de las CVF del EspHisp, presentan variantes fraseológicas. Estos datos<sup>3</sup> nos han permitido destacar la importancia numérica de las variantes fraseológicas (Mogorrón Huerta, 2020b):

A la luz de los datos obtenidos, pensamos que conviene replantearse no solamente la importancia en el mundo de la fraseología de las variaciones, ya que a buen seguro los dos conceptos fijación y variación son las dos caras opuestas de un mismo fenómeno, sino su tratamiento y su consideración como propiedad esencial posiblemente con la misma importancia que la fijación y la idiomatidad. Tal y como adelantan (Corpas & Mena Rodríguez 2003, p. 183):

Hay que destacar que el concepto de fijación, tal y como fue planteado en las primeras investigaciones, queda en entredicho. Si en un principio las UFs se definieron como unidades estables y fijas que mostraban rechazo a cualquier alteración léxica, semántica y morfosintáctica, en vista de la existencia de cambios reales y potenciales, no cabe hablar de la fijación como una propiedad absoluta (Burger 1998), sino como una cualidad relativa (Fleischer 1982; Gläser 1986; Wotjak 1992; Corpas 1996; Burger 1998) y variable.

La investigación de la BD también ha permitido destacar otro fenómeno, ligado a la dimensión creadora y dinamizadora de la lengua. Se trata de la existencia de numerosas unidades fraseológicas (UF) polisémicas. La polisemia, propiedad general de los lenguajes naturales, entendida como la doble articulación, la arbitrariedad del signo, etc., no es más que una aplicación del principio de economía, mediante el cual puede disponerse de un número de signos muy elevado, con un inventario de significantes fonológicos mucho más reducido, completado con otro inventario adicional de rasgos semánticos y de fórmulas de distribución, igualmente reducido y fácilmente memorizable.

Darmesteter (1886, p. 38) en *La vie des mots* fue uno de los primeros teóricos en señalar el fenómeno de la polisemia al hablar de multiplicación y de separación de los significados de un término: "*Un seul et même terme se charge de plusieurs significations qui, chacune à part, s'approprient le son primitif et vivent ensuite de leur vie propre*". Posteriormente esta denominación fue transformada en polisemia<sup>4</sup> por Brél en 1987 en *Essai de Sémantique, science des significations*, autor que la consideraba como una multiplicación de los significados de una palabra. Para Kleiber (1999, p. 55) la polisemia supone: "*a) une pluralité de sens liés à une seule forme*" y "*b) des sens qui ne paraissent pas totalement disjoints, mais se trouvent unis par tel ou tel rapport*".

Si la comprensión y el conocimiento fraseológico son de por sí acotados debido a la competencia fraseológica limitada de todos los usuarios, la competencia fraseológica de todos y cada uno de los usuarios de una determinada lengua baja

muchos puntos cuando añadimos los conceptos de geolingüística, geopolisemia y diatopía fraseológica.

Resulta muy complejo conocer todos y cada uno de los significados de las CVF polisémicas que presentamos a continuación. Ej.

- *cuadrar caja*. 1. Ponerse de acuerdo dos o más personas entre sí para realizar determinada actividad (DA, Cu, PR); 2. Arreglar alguien las cosas (DA, Cu, PR);
- *dar alguien el agua*. 1. Avisar de la llegada de la policía (DLE); 2. Asesinar a alguien (DLE, Ho);
- *dar el cambiazo*. 1. Cambiar, sustituir una cosa por otra fraudulentamente (DLE); 2. Cambiar de ideología, bando, partido (AoMex);
- *dar la salida*. 1. Indicar el comienzo de una actividad deportiva (DLE); 2. Autorizar el médico la salida de un hospital (DA, CR);
- *comerse las palabras*. 1. Omitir en lo escrito alguna palabra o parte de ella (DLE); 2. No hablar claramente, no pronunciar bien (DUE); 3. Hablar precipitadamente, omitir palabras o letras (DLE);
- *no tener abuela*. 1. Se dice irónicamente de la persona que se alaba a sí misma (DUE); 2. Mantener una costumbre o conducta incorregible (DA, Mx); 3. Ser algo muy bueno o muy malo (DLE, Mx); 4. Ser alguien malo (AoMex).

## 2. FRECUENCIA Y TIPOLOGÍA DE LAS CVF POLISÉMICAS

Se puede apreciar que en los ejemplos de CVF polisémicas presentados algunas tienen significados que pertenecen al EspPC, al EspHisp, a los dos, y algunas tienen dos, tres o cuatro significados. Se trata, pues, de un fenómeno complejo.

En el caso de las CVF que estamos analizando, se han recopilado hasta la fecha 14518 casos de polisemia (36% del total de las entradas). Además, conviene señalar que de estas, por ahora, 9362 (64,5% de los casos) pertenecen al ámbito del EspPC y que 5156 de estas CVF polisémicas (35,5%) pertenecen al ámbito del EspHisp.

El análisis minucioso de las CVF polisémicas nos ha permitido detectar expresiones con 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 12 significados diferentes. Las cifras reales en la actualidad son las siguientes:

CVF polisémicas	Nº de CVF
1 Sdo	26652
2 Sdos	4416
3 Sdos	1013
4 Sdos	331
5 Sdos	120
6 Sdos	34
7 Sdos	19
8 Sdos	4
9 Sdos	1
10 Sdos	5
11 Sdos	0
12 Sdos	1

Tabla 1. Expresiones polisémicas y cantidad de significados

Se puede observar que los tres casos más frecuentes de CVF polisémicas son aquellos que cuentan con 2 significados (4416 casos), 3 significados (1013 casos) y 4 significados (331 casos). Ahora bien, la lectura de los resultados muestra también que las CVF pueden tener tres grandes casos en función de su uso geográfico:

1. Los significados de la CVF/LV<sup>5</sup> polisémica pertenecen al EspPC, es decir, que se usa en España y en algunos o todos los países hispanoamericanos. Ej. *cerrar los ojos, cerrar su pico, comerse las palabras, dar caña, dar un repaso, echar a risa*.
2. Algunos de los significados de la CVF/LV polisémica pertenecen al EspPC y otros pertenecen simultáneamente al EspDiat. Ej. *coger las vueltas, dar alas, dar bola, dar el agua, dar la salida, dejarse caer, meter el diente*.
3. Los significados de la CVF/LV polisémica pertenecen al EspDiat, es decir, que se usan en algunos o en todos los países hispanoamericanos. Ej. *coger el volado, dar bimba, dar cran, echar coco, hacer bolsa, pelar los ojos*.

Esta tipología ha llevado a realizar un análisis detallado del uso geográfico o geolingüístico de las 14518 CVF polisémicas, con el objetivo de conocer la situación más frecuente. Para ello, cada CVF polisémica ha sido catalogada en función de estas tres posibilidades, como se observa en la columna F de la Captura de pantalla 1.

La columna A presenta la CVF en su forma infinitiva. La columna B incluye el número de formas polisémicas. Así, la CVF *jugársela* tiene 5 significados y la primera entrada ha sido etiquetada con 1.5, que indica el número de significados. La columna C indica información relacionada con el sujeto y/o los complementos; la columna D, la categoría fraseológica; la columna E, la zona de uso geolingüístico de cada entrada en función de los tres casos observados. La columna F indica las siglas del diccionario del que ha sido extraída la UF; la columna G, el o los países en los que se emplea la CVF (información obtenida a partir del vaciado de más de 40 diccionarios<sup>6</sup>); la columna H, si la CVF es usada en Hispanoamérica. La catalogación de las zonas de uso señala que, por ahora, 8543 entradas pertenecen al caso 1; 1371, al caso 2 y 4520, al caso 3.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
22461	jugársela	1.5	jugársela alguien a alguien	loc verb pol	2	Jugar una mala pasada a alguien, comportarse mal con.	MM					
22462	jugársela	2	jugársela alguien	loc verb pol	2	Arriesgarse a sufrir un mal						
22463	jugársela	3	jugársela algo	loc verb pol	2	Tener algo aún vida útil	DdAm	Costa Rica		Hisp		
22464	jugársela	4	jugársela alguien	loc verb pol	2	Tener alguien aptitudes para algo	DdAm	Costa Rica		Hisp		
22465	jugársela	5	jugársela alguien a alguien	loc verb pol	2	Engañar a la pareja, serle infiel, cometer adulterio.	DdAm	Puerto Rico		(Hisp)		
22466	jugársela al canelo	1.2	jugar alguien al canelo	loc verb pol	3	Arriesgarse, exponerse a un peligro	DdAm	Cuba		Hisp		
22467	jugársela al canelo	2	jugar alguien al canelo	loc verb pol	3	Arriesgarlo todo	DdAm	Cuba		Hisp		
22468	juntar huevos	1.2	juntar alguien huevos	loc verb pol	3	Decidirse a hacer algo	DdAm	Honduras		Hisp		
22469	juntar huevos	2	juntar alguien huevos	loc verb pol	3	Adquirir valor alguien	DdAm	Honduras		Hisp		
22511	ladrar a la luna	1.3	ladrar alguien a la luna	loc verb pol	1	Hacer algo inútilmente	MM					
22512	ladrar a la luna	2	ladrar alguien a la luna	loc verb pol	1	Enfadarse, enojarse con quien por posición no le afectan los insultos	MM					
22513	ladrar a la luna	3	ladrar alguien a la luna	loc verb pol	1	Pretender o pedir un imposible.						
22559	lanzarse a la yugular	1.2	lanzarse alguien a la yugular	loc verb pol	2	Discutir violentamente con una persona. Atacar verbalmente a alguien.						
22560	lanzarse a la yugular	2	lanzarse alguien a la yugular	loc verb pol	2	Criticar severamente a una persona, en general como reacción ante sus dichos o sus actos.	GDLA	Argentina		Hisp		
22561	lanzarse al ruedo	1.3	lanzarse alguien al ruedo	loc verb pol	1	Salir a la plaza con decisión						
22562	lanzarse al ruedo	2	lanzarse alguien al ruedo	loc verb pol	1	Intervenir en una conversación que estás manteniendo otros para opinar.	DTDFH					
22563	lanzarse al ruedo	3	lanzarse alguien al ruedo	loc verb pol	1	Actuar con decisión, resueltamente.						

Figura 1. Catalogación de las CVF polisémicas

### 3. CVF CON EL ZOÓNIMO *PERRO/A*

Como ha podido observarse, el uso de CVF polisémicas en el español es amplio y diverso. Para dar buena muestra de esto, se realizará un análisis a partir de las CVF que contienen nombres de animales. En efecto, después de las CVF somáticas, con nombres de partes del cuerpo (humano y animal), las CVF con algún zoónimo son las más frecuentes. Así, por ejemplo, se han recopilado 7021 CVF que incluyen algún término relativo al cuerpo humano y animal, y 2637 CVF que contienen un nombre de animal. Los zoónimos más frecuentes son *perro/a* con 247 entradas, *gato/a* con 125 entradas, *caballo* con 91 entradas y *burro/a* con 81 entradas.

Debido al amplio número de expresiones disponibles en la BD y al alcance del presente trabajo, ha decidido tomarse como objeto de estudio aquellas expresiones basadas en el zoónimo *perro/a*, con el fin de evidenciar la riqueza de uso y de creación que posee la fraseología española en las dos orillas del Atlántico.

Además de ser *perro/a* el animal más recurrente en la conformación de las CVF recopiladas, diferentes estudios sobre disponibilidad léxica<sup>7</sup> han mostrado que ocupa el primer lugar en los índices de respuesta del campo semántico "animales". Al respecto, Sanz (2015, p. 369) señala que es un prototipo no solo de los animales domésticos, sino del reino animal en general.

Las expresiones zoomorfas conforman un conjunto fraseológico semánticamente fundado en la importancia cognitiva del dominio conceptual animal, caracterizado por su amplia historia cultural y por su considerable productividad en los caudales fraseológicos de diferentes lenguas<sup>8</sup>. Su origen puede encontrarse en el modelo cultural propuesto en la Gran Escala del Ser<sup>9</sup>. Esta organización tiene importantes repercusiones en el plano lingüístico y cognitivo, pues la identificación del ser humano con el animal suele ir acompañada de asociaciones negativas al implicar una degradación en la escala (Lakoff y Turner, 1989, pp. 170-181). Como el referente animal es el más próximo a los seres humanos, según Sanz (2018, p. 35), las metáforas zoomorfas constituyen un recurso sumamente productivo para describirlos.

Los zoomorfismos parten de la metáfora conceptual *el hombre es un animal*, donde el hombre constituye el dominio destino, o sea, el área de conocimiento más abstracto, y el animal es el dominio origen, es decir, un área del conocimiento bien perfilado. Entre ambos dominios se establecen correspondencias que se enriquecen según el grado de conocimiento popular o enciclopédico de los hablantes. Si se tienen consideración, además, el estatus mixto (Luque Durán y Manjón, 2002) de las UF como expresiones lingüísticas y culturales, es posible advertir el estrecho vínculo entre estas y la forma de vida de una determinada comunidad. Por tanto, desde este punto de vista se evidencian rasgos específicos y universales de los territorios tomados como objeto de investigación.

La consideración de cada uno de estos elementos contribuye a una concepción más completa e integradora del significado fraseológico, cuyo análisis, en palabras de Timofeeva (2008, pp.321-322), "no puede apoyarse solo en el rastreo de esquemas conceptuales, pues otros factores de índole pragmática y cultural intervienen en su configuración".

Un antecedente fundamental en el estudio de la polisemia de las unidades fraseológicas que incluyen el zoónimo *perro/a* es el propio significado polisémico de

este lexema, del que, por ejemplo, el *Diccionario de la lengua española* registra 14 acepciones:

1. m. y f. Mamífero doméstico de la familia de los cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas, que tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal al hombre. U. en m. ref. a la especie.
2. m. y f. U. por las gentes de ciertas religiones para referirse a las de otras por afrenta y desprecio.
3. m. y f. Persona despreciable.
4. m. Mal o daño que se ocasiona a alguien al engañarle en un acuerdo o pacto.
5. m. desus. Hombre tenaz, firme y constante en alguna opinión o empresa. Era u. t. c. adj.
6. m. Chile. Tanto o piedra pequeña del juego del león.
7. f. prostituta.
8. f. coloq. Rabieta de niño.
9. f. coloq. tema (idea fija).
10. f. coloq. Dinero, riqueza. U. m. en pl. *Tener perras*.
11. f. coloq. Embriaguez, borrachera.
12. f. Hond. chascarrillo.
13. adj. coloq. Dicho de una cosa: Muy mala o indigna. *Vida perra*.
14. adj. El Salv. Dicho de una persona: Enojada o de mal genio.

Si a esto se añade que la expresividad de las unidades fraseológicas en ocasiones puede ser mayor que la de los lexemas simples, se deduce cuán amplios y diversos pueden ser sus significados. Aunque los fraseologismos conforman un todo resultante de la combinación de sus constituyentes, cada uno de estos, por separado, aporta una considerable riqueza expresiva. Paralelamente, la idiosincrasia, la cultura y los valores sociales de cada comunidad lingüística matizan e individualizan las expresiones, su uso y significado.

La muestra seleccionada está integrada por un total de 247 CVF que toman como base el zoónimo *perro/a*. De ellas:

- 89 corresponden al EspPC. Se puede observar que 55 CVF pertenecen a un uso localizado en España: *dar perro*, DLE; *hinchar el perro* DLE; *meter los perros en danza*, ECM; *salir por la puerta de los perros*, DLE; etc.
- 44 CVF se emplean simultáneamente en España y en algún país de Hispanoamérica: *andar como perros y gatos*, DUE; *estar de un humor de perros*, VV<sup>10</sup>, Co, Cu; *pasar una noche de perros*, VV, Co; *poner cara de perro*, DUE, Co, Cu, etc.
- 150 corresponden a usos exclusivos del EspHisp: *cargar con el perro muerto* (1. Soportar, asumir una pesada responsabilidad, DFHA, Ar; 2. Ser culpado de faltas ajenas, DFHA, Ar, RD); *estar como el perro escaldado* (Estar a la defensiva, DA, PR); *no salir de perico perro* (Permanecer en estado de precariedad o pobreza, DA, Mx); *no servir ni para sacar los perros a mear* (No servir para nada, ser inútil, DA, Cu); etc.

Es importante aclarar que el análisis que se presenta está basado en los datos registrados en la BD, provenientes de la marcación geográfica de los diccionarios consultados. Reconocemos la limitación que esto implica ya que, en obras de referencia como el *Diccionario de la lengua española*, el *Diccionario de uso del español* o el *Diccionario de americanismos*, los usos de algunos países están representados

en mayor o menor medida. Asimismo, los estudios de fraseología de cada país son heterogéneos en términos de sistematicidad y exhaustividad. De manera consecuente, en la BD de CVF con el zoónimo *perro/a*, las marcas geográficas más frecuentes son de México, Argentina, España, Chile, Cuba, República Dominicana y Puerto Rico<sup>11</sup>.

## 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En la muestra seleccionada para este trabajo se identificaron 140 CVF con un único significado (Tabla 2) y 107 CVF polisémicas, que representan el 43.3% del total. De ellas, 18 presentan 2 significados (Tabla 3), 14 presentan 3 significados (Tabla 4), 3 presentan 4 significados (Tabla 5), una presenta 5 significados (Tabla 6) y otra, 12 significados (Tabla 7). Debe subrayarse que en la BD elaborada por FRASYTRAM cada significado se sistematiza como una CVF diferente.

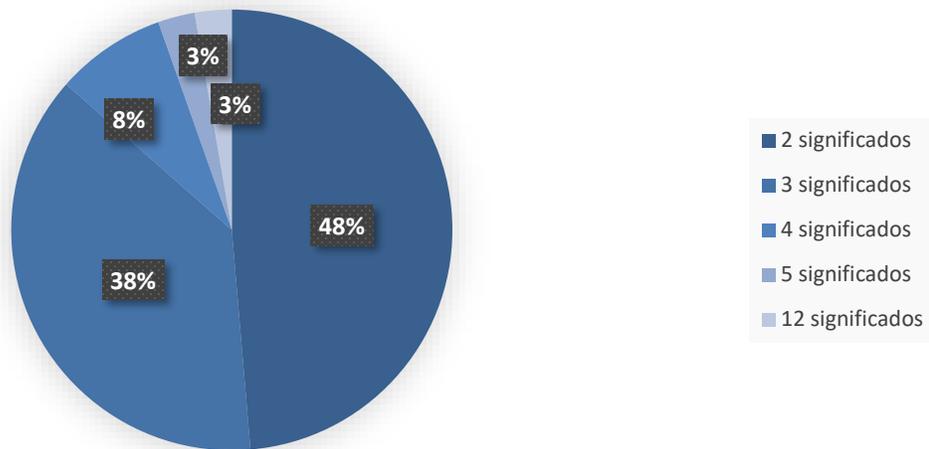


Gráfico 1: CVF polisémicas según la cantidad de significados

CVF	Significado
<i>acabar hasta con el nido del perro</i>	'Causar destrozos o daños, motivado por la ira' (VV, Co)
<i>agarrar una perra</i>	'Emborracharse' (DFHFR, Co, Ec)
<i>alzar hasta con el nido de la perra</i>	'Derrochar dinero o bienes' (VV, Co)
<i>amarrar el perro</i>	'No pagar una deuda' (DA, CR)
<i>amarrarse una perra</i>	'Emborracharse' (DA, Co)
<i>andar como el perro y el gato</i>	'Llevarse mal con alguien, estar muy enemistado, mal avenido' (DUE)
<i>andar como perro en procesión</i>	'Estar despistado, perdido' (DA, Ho)
<i>andar como perro sin mecate</i>	'Sentirse triste y desconsolado' (DM)
<i>andar como perros y gatos</i>	'Llevarse mal con alguien, estar muy enemistado, mal avenido' (DUE)
<i>andar más que la perra de Calahorra</i>	'Caminar mucho' (ECM)
<i>aventar los perros</i>	'Insinuarse sexualmente' (DM)

<i>conocer (a alguien) hasta los perros</i>	'Ser muy conocido' (ECM)
<i>correr como perro capado</i>	'Huir, marcharse precipitadamente' (DA, Ni)
<i>coser a pasaperro</i>	'Encuadernar en pergamino libros de poco volumen, haciéndoles dos taladros con un punzón por el borde del lomo y pasando por ellos una correhuela que sujeta hojas y tapas' (DLE)
<i>costar más el collar que el perro</i>	'Costar más dinero del que se suponía' (DDEE, Co)
<i>dar perro</i>	'Causarle mal, daño o molestia al no cumplir lo acordado'. (DLE)
<i>dar más vueltas que perro antes de acostarse</i>	'Demorarse mucho antes de hacer algo o de tomar una decisión' (DSA)
<i>dar más vueltas que perro antes de echarse</i>	'Demorarse mucho antes de hacer algo o de tomar una decisión' (VV, Co)
<i>dar una friega de perro bailarín</i>	'Pegar, dar, propinar, aplicar una paliza a alguien' (AoMEx)
<i>dar(le) una perra</i>	'Enfadarse mucho de repente' (ECM)
<i>darse a perros</i>	'Irritarse mucho' (DLE)
<i>darse la del perro</i>	Gozar alguien de un placer muy grande (DA, PR)
<i>dejar como al perro de las dos tortas (ni con una ni con otra)</i>	'Hacer que alguien pierda toda oportunidad de hacer algo' (DM)

Tabla 2. CVF con un único significado (muestra de las letras a-d)

<b>CVF</b>	<b>Significados</b>
<i>acabar hasta con el nido de la perra</i>	'Causar destrozos o daños, motivado por la ira', 'Derrochar dinero o bienes' (VV, Co)
<i>ajotar los perros</i>	'Asediar a una mujer', 'Acosar, reñir o enfrentarse a una mujer' (DFHFR, PR)
<i>andar amagando la perra</i>	'Estar perezoso' (DA, Ni); 'Estar atemorizado' (DFHFR, Ni)
<i>andar como perro</i>	'Perseguir un hombre a una mujer por amor o sexo', 'Comer y beber a costa de los demás' (DA, Ho)
<i>andar como perro sin dueño</i>	'Estar deprimido y solo' (DFHFR, Mx, Bo, Ec); 'Andar con entera libertad' (DFHFR, Mx, Ar, Bo)
<i>cargar con el perro muerto</i>	'Soportar, asumir una pesada responsabilidad o un asunto del que nadie quiere ocuparse' (DFHA, Ar); 'Ser culpado de faltas ajenas' (DFHA, Ar, RD)
<i>dar perro muerto</i>	'Causarle mal, daño o molestia al no cumplir lo acordado', 'Conversar largamente sobre temas que no parecen interesantes', 'Causar fastidio o molestias a una persona, especialmente con una visita muy larga, una llamada telefónica' (DA, Cuba)
<i>echar a perros</i>	'Emplearlo mal o malbaratarlo' (DLE, DUE); 'No prestar atención o no tener en cuenta a alguien' (DEEC, Cu)
<i>hacer caso del perro</i>	'Manifestar desagrado, desprecio hacia algo o alguien' (DA, Cu, RD, Pe); 'No importar(le) nada algo a alguien, expresar su indiferencia hacia ella' (DEEC, Cu)
<i>ser más raro que un perro azul</i>	'Persona de carácter extravagante', 'Persona de carácter difícil' (DEA, Esp)

<i>ser pata de perro</i>	'Ser muy callejero, no parar en casa' (DFHFR, Mx, CR, Pa, RD, Co, Bo, Ch, Ar, Ho, Ni, Ec, Pe); 'Frecuentar malos caminos' (DFHFR, Ec)
<i>tener cara de perro</i>	'Reflejar en el rostro cinismo y desvergüenza' (DFHFR, Co, Cu); 'Tener la cara muy seria' (DFHFR, Cu)
<i>ser un perro canequero</i>	'Ser mala persona, malvado', 'Ser mujeriego' (VV, Co)
<i>tener narices de perro perdiguero</i>	'Tener viveza en el olfato', 'Prever una cosa próxima a suceder' (DLE, Esp)
<i>tratar como a un perro [a alguien]</i>	'Tratarlo con desprecio, con desconsideración, con crueldad, etc., como si no fuese una persona' (DUE); 'Maltratarlo físicamente'
<i>volver el perro arrepentido</i>	'Repetir un comportamiento que causa fastidio', 'Volver con vergüenza y humillación' (VV, Co)

Tabla 3. CVF con 2 significados

<b>CVF</b>	<b>Significados</b>
<i>atar los perros con longaniza</i>	'Existir gran riqueza en un lugar' (DFDEA); 'Frase con que se comentan irónicamente las informaciones exageradas acerca del *bienestar o la riqueza que disfruta alguien o existe en algún sitio' (DUE); 'Se refiere a un tiempo muy lejano' (DERUCC, Cu)
<i> echar[le] el perro muerto [a alguien]</i>	'Atribuirle una falta que ha cometido otra persona' (DA, Gu, Bo); 'Obligarlo a que haga algo que no le gusta' (RD); 'Darle la parte más enojosa en un asunto o trabajo' (DFHFR, Ar).
<i>estar de ají para perro</i>	'Ir un asunto por el mal camino' (DEEC, Cu); 'Ser alguien feo y poco atractivo' (DEEC, Cu); 'Estar muy difícil una situación, especialmente en política o economía' (DEEC, Cu)
<i>hacer la perra</i>	'Faltar, no ir los estudiantes deliberadamente a clase' (VV, Ar); 'Faltar al trabajo sin justificación' (DFHFR, Mx); 'Matar el tiempo' (DFHFR, Mx)
<i>hacer perro muerto</i>	'Marcharse precipitadamente de un sitio para huir de una situación no deseada' (DRLE, Ch); 'Hacer trampas, estafar, tramposo; trampear' (MH, Pe); 'Irse de un establecimiento sin pagar' (DA, Pe, Ch)
<i>meter el perro</i>	'Mentir' (DA, AR, Ur); 'Engañar o estafar a alguien' (DA, AR, Ur); 'No pagar, estafar' (DFHFR, Ar, Ur)
<i>meter los perros en danza</i>	'Buscar pelea' (DDFEJC); 'Provocar alegría o entusiasmo en otros' (ECM); 'Prometerle a una persona lo que quizá no se pueda cumplir' (ECM)
<i>morir como un perro</i>	'Morir sin dar señales de arrepentimiento' (DLE); 'Morir solo, abandonado, sin ayuda' (DLE); 'Morir sin los auxilios de la religión' (DUE)
<i>no ser perro que siga/sigue a su amo</i>	'Ser ingrato' (DLE, Cu); 'Ser desleal' (DFHFR, Cu); 'No ser alguien que se deja gobernar' (VV, Cu <sup>12</sup> )
<i>pegarle al perro</i>	'Atinar, acertar' (BOG, Co); 'Fastidiar' (BOG, Co); 'Tener relaciones sexuales' (VV, Co)
<i>ser carne de perro</i>	'Ser cosa despreciable' (DDHisp, Ar); 'Ser algo muy resistente y duradero' (DFHFR, Ch, Ec); 'Tener alguien mucha resistencia contra adversidades materiales o mentales' (DFHFR, Ch, Ve)

<i>ser un perro faldero</i>	'No separarse de otra persona, seguirla a todas partes' (DERUCC, Cu); 'Meterse donde no lo llaman' (DFHFR, Cu); 'Enamorar a varias mujeres' (DFHFR, Cu)
<i>tirar[le] los perros [a alguien]</i>	'Cortejarlo' (DA, Mx, Gu, Pa, Co, Ec); 'Despedirlo de malos modos' (DFHFR, Ve); 'Reprenderlo, insultarlo' (DFHFR, Ho, Mx)

Tabla 4. CVF con 3 significados

<b>CVF</b>	<b>Significados</b>
<i>ser una perra</i>	'Ser despreciable' (DLE); 'Ser prostituta' (DLE); 'Ser poco habilidoso' (DFHFR, CR); 'Tener una mujer muchas cualidades que la hacen muy atractiva' (DFHFR, CR)
<i>soltar la perra</i>	'Gloriarse o jactarse de algo antes de lograrlo, especialmente cuando está expuesto a perderse o no conseguirse' (DLE, Esp); 'Actuar sin inhibiciones' (DA, Ho, Ni); 'Emborracharse' (DFHFR, Co); 'Tener mucho sexo' (DFHFR, Ni)
<i>soltar[le] los perros [a alguien]</i>	'Regañar, reñir, reprender con dureza, ásperamente' (DVEHD, Ar); 'Mostrarle interés amoroso' (DFHFR, Mx, Co); 'Intentar con cierta agresividad conseguir su amor' (DA, Ni, Ec); 'Intentar enamorarlo' (DFHFR, PR, Co)

Tabla 5. CVF con 4 significados

<b>CVF</b>	<b>Significados</b>
<i>echar[le] los perros [a alguien]</i>	'Cortejarlo' (DA, Mx, Gu, Ni, Pa, PR, Co, Ve, Ch); 'Insultarlo, regañarlo o criticarlo' (DA, Ho); 'Vituperarle, echarle una bronca' (DLE); 'Recibirlo mal' (DFHFR, Ar); 'Excitarlo, atacarlo de una manera despiadada, acosarlo' (DDEE)

Tabla 6. CVF con 5 significados

<b>CVF</b>	<b>Significados</b>
<i>ser un perro</i>	'Ser vago, perezoso, holgazán' (VV, Esp); 'Ser alguien despreciable' (DLE); 'Ser mala persona, malvado' (DFHFR); 'Ser muy estricto y severo en la forma de actuar' (DFHFR); 'Ser mujeriego' (DFHFR); 'Ser muy valiente' (DFHFR); 'Ser persistente y bravo para algo' (DFHFR); 'Ser déspota' (DFHFR); 'Adular a alguien por interés/ servilismo' (DFHFR); 'Tener mal carácter' (DFHFR); 'Ser alguien que provoca el insulto de otro' (DFHFR); 'Se dice de quien está todo el día en la calle' (DERUCC)

Tabla 7. CVF con 12 significados

Al analizar el significado de cada una de las expresiones seleccionadas, algunas de ellas recogidas en las tablas anteriores, destaca la tendencia a asociar el zoónimo *perro/a* con rasgos negativos del comportamiento humano. Entre estos cabe mencionar la pobreza y la precariedad económica (34 CVF), la violencia y la ira (16 CVF), la libertad o el exceso de confianza (8 CVF), la vagancia (7 CVF), la

promiscuidad (6 CVF) y otros como la cobardía (4 CVF), el ser insignificante (4 CVF) o tener mal olor (3 CVF). Sin embargo, y como muestra de la extensión y la complejidad de la polisemia en el significado fraseológico, se registran, en menor medida, otros casos con al menos una CVF que alude a rasgos positivos como la valentía, el placer, la abundancia, la sabiduría y la persistencia (*aventar/ echar/ soltar/ tirar[le] los perros [a alguien]*<sup>13</sup>: 'demostrarle interés amoroso'; *ser un perro*: 'ser valiente'; *ser un perro viejo*: 'tener experiencia').

Por otro lado, según la tipología explicada en el segundo apartado de este trabajo, las CVF polisémicas que contienen el zoónimo *perro/a* se distribuyen de la siguiente forma:

- 18 CVF polisémicas que pertenecen al EspPC: *meter los perros en danza*, DSA; *salir por la puerta de los perros*, DLE; *ser más raro que un perro azul*, DLE; *tener narices de perro perdiguero*, DLE; etc.
- 26 CVF polisémicas que pertenecen al EspPC y otros pertenecen simultáneamente al EspDiat: *dar perro muerto*, DLE, DA; *echar los perros*, DLE, DA; *morir como un perro*, DLE, DUE; *ser un perro faldero*, DLE, DFHFR; *tratar como a un perro*, DUE; etc.
- 62 CVF polisémicas que se usan en el EspHisp: *acabar hasta con el nido de la perra*, VV; *ajotar los perros*, DA; *hacer la perra*, DA; *meter el perro*; *pegarle al perro*, BOG; *ser un perro canequero*, VV; *soltar la perra*, DFHFR; *tener cara de perro*, DFHFR; etc.

Como se observa, en algunos casos, la polisemia pone de manifiesto diferentes formas de codificar la realidad a ambos lados del Atlántico, pero también en países contiguos e, incluso, dentro de la misma comunidad lingüística. Como ejemplo de lo primero destaca la CVF *dar perro muerto [a alguien]*, que en el español peninsular significa 'causar daño o molestia o no cumplir con lo acordado'; mientras que en el español de Cuba se utiliza para aludir a una visita o a una llamada telefónica inmoderadamente larga u otras formas de ocasionar fastidio a una persona. Del Valle y Carr (2017, p. 249) añaden que en la zona central de este país hace referencia también a una larga visita de enamorados.

Otras naciones, algunas muy cercanas, comparten ciertas expresiones con un significado propio en cada una. La Tabla 8 muestra algunos ejemplos tomados de la BD de FRASYTRAM.

CVF	Significado 1	Significado 2
<i>ser carne de perro</i>	Ser cosa despreciable (Ar)	Ser algo muy resistente y duradero algo (Ch)
<i>hacer perro muerto</i>	Marcharse precipitadamente de un sitio para huir de una situación no deseada (Ch)	Hacer trampas, estafar, tramposo; trampear (Pe)
<i>tirar[le] los perros [a alguien]</i>	Despedirlo de malos modos (Ve)	Cortejarlo (Mx, Gu, Pa, Co, Ec)
<i>soltar[le] los perros [a alguien]</i>	Intentar con cierta agresividad conseguir su amor (Ni, Ec)	Regañar, reñir, reprender con dureza, ásperamente (Ar)
<i>soltar la perra</i>	Emborracharse (Co)	tener mucho sexo (Ni)
<i>ser una perra</i>	Ser prostituta (Co, Ve, Ec)	Ser poco habilidoso (CR)

Tabla 8. Ejemplos de polisemia en países cercanos

Entretanto, el fenómeno de la polisemia se circunscribe también a un mismo país (Tabla 9).

CVF	Significado 1	Significado 2
<i>acabar hasta con el nido de la perra</i>	Causar destrozos o daños, motivado por la ira (Co)	Derrochar dinero o bienes (Co)
<i>estar de ají pa perro</i>	Ser fea y poco atractiva una persona (Cu)	Estar muy difícil una situación, especialmente en el aspecto político o económico (Cu)
<i>pegarle al perro</i>	Atinar, acertar (Co)	Fastidiar (Co)
<i>ser un perro</i>	Ser de conducta reprobable o de malos sentimientos (Cu)	Adular a alguien por interés o servilismo (Cu)
<i>ser un perro canequero</i>	Ser mala persona, malvado (Co)	Ser mujeriego (Co)
<i>ser una pata de perro</i>	Ser insignificante, de poca valía una persona (Cu)	Ser muy andadora y andariega una persona (Cu)
<i>volver el perro arrepentido</i>	Repetir un comportamiento que causa fastidio (Co)	Volver con vergüenza y humillación (Co)

Tabla 9. Ejemplos de polisemia en un mismo país

Conviene apuntar también algunos rasgos concernientes a la presencia de CVF basadas específicamente en el zoónimo *perra*, del cual se documentan solo 19 expresiones (7,69 % de la muestra). Como se muestra en la captura de pantalla 2, en casi todos los casos, excepto uno, los significados de estas CVF refieren características o comportamientos negativos, incluidos algunos tradicionalmente atribuidos a la mujer como la prostitución. En tal sentido, la diferencia aquí radica en que, aun cuando el zoónimo *perro* expresa en su mayoría rasgos despectivos, otro conjunto de expresiones sí resalta valores positivos. Sin embargo, la única cualidad positiva codificada a través de *perra* es la fidelidad, virtud que también se expresa mediante la CVF *ser más fiel que un perro*.

acabar	nido	acabar hasta con el nido de la perra	Causar destrozos o daños, motivado por la ira	Col	Hisp
acabar	nido	acabar hasta con el nido de la perra	Derrochar dinero o bienes.	Col	Hisp
agarrar	perra	agarrar una perra	enfadarse mucho de repente. 2 Emborracharse	Col	Hisp
alzar	nido	alzar hasta con el nido de la perra	Derrochar dinero o bienes.	Colombia	Hisp
amarrar	perra	amarrarse una perra	emborracharse	Colombia	Hisp
andar	perra	andar amagando la perra	Estar perezoso. Andar amagando la perra.	Nicaragua	Hisp
andar	perra	andar amagando la perra	estar atemorizado	Nicaragua	Hisp
andar	perra	andar más que la perra de Calahorra	Haber tenido que caminar mucho para conseguir algo.		
dar	perra	dar(le) una perra	enfadarse mucho de repente		
estar	perra	estar amagando la perra	Tener miedo.	Nicaragua	Hisp
hacer	perra	hacer la perra	Faltar, no ir los estudiantes deliberadamente a clase.	Argentina	Hisp
hacer	perra	hacer la perra	Faltar al trabajo sin justificación	Cuba	Hisp
hacer	perra	hacer la perra	Matar el tiempo	Cuba	Hisp
llevar	vida	llevar una vida perra	Soportar una persona en su vida muchísimos problemas y malos tragos	Col	(Hisp)
matar	perra	matar la perra	Salir alguien mal parado de una situación	Venez	Hisp
meterse	perra	meterse una perra	emborracharse	Col	Hisp
morder	perra	morder la perra	Meterse el pantalón entre las nalgas de alguien	Nicaragua	Hisp
patear	perra	patear la perra	Encontrarse alguien enojado y hacer manifestaciones visibles de este estado	Chile	Hisp
pegar	perra	pegarse una perra	emborracharse	Col	Hisp
ser	perra	ser fiel como un perra	ser fiel		
ser	hijo	ser hijo de perra	Ser mala persona, malvado.	Cub., Col	Hisp
ser	perra	ser la misma perra con distinta guasca	Se refiere a algo que es muy similar a otra cosa a pesar de haberle hecho algún cambio.	Col	Hisp
ser	perra	ser una perra	ser prostituta	Costa Rica, México	(Hisp)
ser	perra	ser una perra	ser poco habilidoso	Costa Rica	Hisp
ser	perra	ser una perra	tener una mujer muchas cualidades que la hacen muy atractiva	Costa Rica	Hisp
soltar	perra	soltar la perra	Presumir, jactarse, de algo antes de haberlo conseguido, logrado		
soltar	perra	soltar la perra	Actuar <i>al guiso</i> sin inhibiciones	Honduras, Nicaragua	Hisp
soltar	perra	soltar la perra	emborracharse		Hisp
soltar	perra	soltar la perra	tener mucho sexo	Nicaragua	Hisp

Figura 2. Significados del zoónimo *perra*

En cuanto a lo expresado anteriormente resulta necesario señalar que aun cuando la Gran Escala del Ser constituye un modelo esencial en el estudio de la fraseología zoomorfa, hombre y mujer no se inscriben en el mismo peldaño. En palabras de Labrada *et al.* (2021, p. 165) “las UF zoomorfas reflejan una diferencia de género que establece connotaciones semánticas con implicaturas sexistas. Así, la mujer, además de constituir una categoría diferente, se ubica más cerca del referente animal, sobre todo de aquel más torpe, servil e ignorante”.

Esta diferencia de género, resumida en refranes como *patada de yegua no mata caballo* o *la mula y la mujer a palos se han de vencer*, se refleja, por ejemplo, en la fraseología zoomorfa cubana a través de la modificación de heterónimos como *toro* y *caballo* para dar lugar a *tora* y *caballa* –fenómeno no documentado hasta el momento en España ni en Colombia–, ambos usados para referirse positivamente a las mujeres. Una mujer denominada *tora* es muy fuerte, saludable, inteligente, valiente y decidida; aunque si se calificara como *vaca*, sería holgazana, parsimoniosa, falta de conocimientos, obesa. Por su parte, ser una *caballa* es ser valiente, inteligente; ser una *yegua* es ser mala madre, ordinaria, poco inteligente, brusca.

Puede apreciarse que, en ambos casos, a partir del cambio semántico, el heterónimo femenino ha ampliado su significado de forma peyorativa, mientras que el masculino lo ha hecho de forma meliorativa. Durante la consulta de diferentes diccionarios para el presente trabajo se localizaron otras CVF como *ser una galla* (‘ser hábil para los negocios una mujer’, Bo). Por tanto, se considera oportuno analizar en estudios posteriores este tema, con el fin de dar cuenta de la representación de la mujer en la fraseología zoomorfa, no solo desde el punto de vista semántico sino también tomando en consideración las modificaciones formales que estas implicaturas sexistas pueden haber ocasionado.

Finalmente, aun cuando el objetivo de este trabajo se orienta hacia el análisis de los diferentes significados que puede presentar una misma CVF, se ha considerado pertinente hacer referencia a aquellas expresiones que, aunque no idénticas, sí

presentan una estructura formal muy parecida. A simple vista, dichas CVF podrían ser consideradas como variantes, entendidas estas como las UF con el mismo significado que presenten una estructura sintáctica casi idéntica o muy similar con la (re)utilización de (gran) parte de los elementos léxicos (Mogorrón, 2020b, p. 17). En la BD se han identificado algunas CVF que cumplen la segunda parte de lo señalado por este autor. Sin embargo, al analizar minuciosamente sus significados, es posible determinar que no se trata de variantes de una misma UF, sino de UF diferentes como se ilustra en la Tabla 10.

CVF	Significado
<i>oler a perro mojado</i>	Oler mal, sobre todo la ropa, los zapatos o el cabello que no se ha secado bien.
<i>oler a perro remojado</i>	Oler a alcohol.
<i>ajotar los perros y después treparse</i>	Desaparecer de una situación difícil después de haberla provocado.
<i>ajotar los perros</i>	Asediar a una mujer.
<i>amarrar el perro</i>	No pagar una deuda.
<i>amarrarse una perra</i>	Emborracharse.
<i>estar como los perros en misa</i>	Estar fuera de lugar, estorbar.
<i>irle como a los perros en misa</i>	Acaecerle problemas y complicaciones a alguien en la realización de algo.

Tabla 10. Ejemplos de CVF con estructuras parcialmente idénticas y significados diferentes

Paralelamente, se han localizado otras CVF en las que es posible advertir algunos tipos de variación fraseológica (Tabla 11).

Variantes	Significado
<i>agarrar una perra</i> <i>amarrarse una perra</i> <i>meterse una perra</i> <i>pegarse una perra</i>	Emborracharse
<i>aventar[le] los perros [a alguien]</i> <i>echar[le] los perros [a alguien]</i> <i>soltar[le] los perros [a alguien]</i> <i>tirar[le] los perros [a alguien]</i>	Demostrarle interés amoroso
<i>costar más el collar que el perro</i> <i>salir más caro el collar que el perro</i> <i>valer más el collar que el perro</i>	Costar más dinero del que se suponía
<i>dar más vueltas que perro antes de acostarse</i> <i>dar más vueltas que perro antes de echarse</i>	Demorarse mucho antes de hacer algo o de tomar una decisión
<i>entrar y salir como perro por su casa</i> <i>entrar como perro por su casa</i> <i>andar como perro por su casa</i>	Con entera libertad y confianza
<i>llevar una vida de perro</i> <i>llevar una vida de perros</i> <i>llevar vida de perro</i> <i>llevar vida de perros</i>	Soportar muchos problemas y malos tratos

Tabla 11. Ejemplos de CVF con variación fraseológica

Llama la atención que la serie de CVF *aventar/echar/soltar/tirar[le] los perros [a alguien]* tiene la peculiaridad de presentar variación léxica tanto en el verbo como en el grupo nominal. Así, también existen las CVF *aventar/echar/soltar/tirar[le] los canes [a alguien]*. Al parecer, el cambio de 'perros' por 'canes' se ocasiona con fines eufemísticos.

## 5. CONCLUSIONES

Los datos presentados ponen de manifiesto cuán provechoso resulta el acercamiento a la fraseología, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el sociocultural. A través de ella, es posible comprender la existencia de parámetros sobre los actos que se consideran adecuados o no para sus miembros, de normas sociales que permean la lengua y de determinadas construcciones conceptuales, por ejemplo, sobre la mujer. Específicamente los zoónimos y, por ende, de la fraseología zoomorfa, muestran cómo los hablantes se categorizan en relación con las entidades que los rodean –en este caso los animales– y cómo tal categorización se codifica lingüísticamente.

Junto a esta riqueza de uso y creación de las UF, se advierte la amplia diversidad de aspectos que pueden incidir en el tratamiento de estas expresiones tanto desde perspectivas fraseográficas, como en su enseñanza y traducción. En el presente estudio, aunque a partir de una muestra limitada de CVF –debido al alcance y naturaleza del trabajo realizado–, se mostró la complejidad de la polisemia en el significado fraseológico.

## NOTAS

1 <https://dti.ua.es/frasytram/grupo-de-investigacion-frasytram.html>

2 Las CVF de la BD están compuestas por 1) locuciones verbales: *poner una pica en Flandes* (DUE); 2) colocaciones verbales: *guiñar un ojo* (DUE); 3) construcciones con verbos soporte: *dar un paseo* (DUE); *dar ayotes (a alguien)* (DUE) y 4) construcciones verbales comparativas: *dormir como un lirón* (DUE) (ver Mogorrón Huerta, 2010, 2015).

3 Los porcentajes de variantes podrán seguir aumentando, pues la investigación continúa en curso.

4 En el ámbito de la fraseología española, la polisemia ha sido tratada por autores como: Mellado Blanco 2009, 2013; Pamies Bertrán, 2020.

5 Locución verbal

6 La información obtenida se ha conseguido a partir del vaciado de unos 40 diccionarios españoles e hispanoamericanos y de la competencia fraseológica de los integrantes del grupo de investigación FRASYTRAM y de las coautoras de este trabajo. Cuando una UF no figura en los diccionarios consultados, pero existe (bien porque pertenece a la competencia fraseológica de los componentes del grupo de investigación, bien por aparecer en internet), entonces en el cuadro que se puede consultar en la captura de pantalla nº 1 se anota la expresión en la columna H con un VV es decir Viva Voz. A modo de ejemplo podemos citar la UF *ser un perrito faldero* que no aparece en ningún diccionario español y sí en el diccionario cubano DFHFR y tiene más de 15.000 entradas en Google, o la UF *llevar una vida perra*, que

tampoco aparece en diccionarios españoles e hispanoamericanos pero que, sin embargo, tiene más de 6000 referencias en internet.

7 Al respecto pueden consultarse investigaciones como las de Pérez (2010), Rodríguez y Muñoz (2011), Sifrar (2012), entre otros, citados por Sanz (2015).

8 Sirvan como muestra los trabajos de Tutáeva, 2009; Wu Fan, 2015; Cortés, 2009; Jiménez, 2013; Szyndler, 2014; Suárez, 2015; Pacheco *et al.*, 2015; Sciutto, 2018.

9 Jerarquía universal de raigambre aristotélica que situaba en la cúspide a la divinidad, encarnación de todas las virtudes, seguida de las criaturas celestiales, el ser humano, la especie animal, la vegetal y, finalmente, la materia física natural (López y Marín 2018: 283).

10 Se han marcado como VV (viva voz) aquellas expresiones que, aun cuando no están recogidas en los diccionarios consultados, son de uso frecuente, lo que ha sido comprobado a través de encuestas o de su búsqueda en internet.

11 Tal como se ha comentado en otros trabajos (Nieto, 2020; Nieto y Labrada, en prensa), Colombia no ha desarrollado aproximaciones sistemáticas ni exhaustivas a la fraseología de uso general en el país. Una dificultad adicional para desarrollar estudios contrastivos de fraseología con otros países hispanohablantes radica en el hecho de que Colombia no cuenta con un diccionario nacional o integral, puesto que las principales obras lexicográficas publicadas hasta el momento (*Nuevo diccionario de colombianismos* 1993 y *Diccionario de colombianismos* 2018) tienen carácter diferencial, es decir, no registran los usos compartidos con el español general. Además, los diccionarios de colombianismos recopilan principalmente palabras simples y compuestos léxicos y sintagmáticos, pero no prestan especial atención a las UF. Actualmente, el Instituto Caro y Cuervo se encuentra construyendo el *Corpus léxico del español de Colombia* CorlexCo, que recopila combinaciones léxicas, con criterio integral, y busca tener aplicación en la planeación curricular de cursos de español como lengua extranjera y segunda lengua, en diseño de materiales didácticos y en procesos de evaluación de español. <https://clicc.caroycuervo.gov.co/corpus/CorlexCo>

12 Esta UF aparece definida en diccionarios como el DFHFR, DC y el DEEC como 'ser desleal o ingrata una persona'. Sin embargo, las encuestas aplicadas como parte de la tesis doctoral en curso "La variación de las unidades fraseológicas zoomorfas en el español de Cuba", así como su búsqueda en sitios web cubanos a través de la plataforma Webcorp ha puesto de manifiesto su uso para referirse 'a quienes no se dejan gobernar por otras personas o no hacen lo que otros le ordenan'.

13 Por medio de una barra (/) se separan las variantes de cada UF y entre corchetes ([ ]) se especifican los componentes que pueden variar (complementos argumentales y actantes, siempre y cuando su aparición, cambio o especificación no alteren el significado y, por ende, constituyan UF diferenciadas).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bréal, M. (1987). *Essai de sémantique, science des significations*. Hachette.

Corpas, G., & Mena, F. (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española. *ELUA*, 17, 181-201.

Cortés, S. (2009). Expresiones zoonímicas en el habla popular chilena. *Boletín de Filología*, 44 (2), 243-261.

Darmesteter, A. (1986). *La vie des mots étudiés dans leurs significations*. Ch. Delagrave.

Del Valle, M. y Carr, F. (2017). Diccionario de frases y refranes populares en la literatura cubana. Editorial Letras Cubanas.

Jiménez, M. (2013). Metáforas zoonímicas del Diccionario de costarriqueñismos de Arturo Agüero Chaves (1996). *Káñina, Rev. Artes y Letras*, XXXVII (1), 203-217.

Kleiber, G. (1999). *Problème de sémantique. La polysémie en question*. Presses Universitaires du Septentrion.

Labrada, G., Bidot, I. y Pérez, C. (2021). ¿Vacas o toras? La representación de la mujer en la fraseología zoomorfa cubana. *Paremia*, 31, 163-171.

Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago University. Press.

- López, I. y Marín, C. (2018). El instinto animal: zoomorfismo en el retrato de La Lozana andaluza. *Lemir*, 22, 379-400.
- Luque Durán J.d.D., & Manjón Pozas F.J. (2002). *Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica*. <http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html>
- Mellado Blanco, C. (2009). Utilidad y limitaciones de los corpora informáticos en la elaboración de un tesoro fraseológico (alemán-español). En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.), *A Survey on Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 138-151). Asociación Española de Lingüística de Corpus (AELINCO).
- Mellado Blanco, C. (2013). La gramaticalización de las restricciones y preferencias de uso de las unidades fraseológicas del español y alemán desde un enfoque cognitivo-pragmático. En I. Olza y E. Manero Richard (Eds.), *Fraseopragmática* (pp. 303-331). Frank & Timme.
- Mogorrón, P (2020b). La polysémie dans les constructions verbales igées de l'espagnol. *Linguisticae Investigationes*, 43 (2), 241-264.
- Mogorrón, P. (2010). Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles. *Linguisticae Investigationes* XXXIII (1), 86-152.
- Mogorrón, P. (2015). La variation dans les Constructions Verbales Figées de l'espagnol d'Amérique. *Linguisticae Investigationes*, 38 (2), 276-301.
- Mogorrón, P. (2020a). Análisis multidisciplinar del fenómeno de la variación fraseológica en traducción e interpretación. *MonTI Special Issue*, 6, 36-64.
- Mogorrón, P. (2020b). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. *Revista Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante ELUA*, Anexo VII, 11-31. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2020.ANEXO7.02>
- Nieto, G.V. (2020). Variación léxica de las locuciones verbales de Colombia y España. *Revista Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante ELUA*, Anexo VII, 201-215. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.ANEXO7.12>
- Nieto, G.V. y Labrada, G. (en prensa). Zoomorfismos en el español de Cuba y Colombia: una aproximación a la variación fraseológica. *Memorias del I Simposio Internacional "Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social"*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- Pacheco, C.; Cabrera, J. S., & Cabrera, R. (2015). La representación de los animales en el sistema fraseológico de la variedad cubana del español. *Paremia*, 24, 191-200.
- Pamies Bertrán, A. (2020). Polisémica diatópica del verbo sintagmático español. En E. Dal Maso (Coord.), *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España e Hispanoamérica* (pp. 171-196). Ca' Foscari.
- Sanz, B. (2015). Las metáforas zoomorfas desde el punto de vista cognitivo. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20 (3), 361-383.
- Sanz, B. (2018). Entre animales te veas: el reino animal como fuente metafórica. *Universitarios potosinos*, 34-47.
- Sciutto, V. (2018). Metáforas zoomorfas en el español de Argentina. *E-AESLA*, 4, 418-427.
- Suárez, A. (2015). Algunas metáforas de animales en el habla bogotana. *Paremia*, 24, 221-228.
- Szyndler, A. (2014). *Zoomorfismos fraseológicos del español y el polaco: un estudio contrastivo desde el punto de vista de la lingüística cultural*. Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego.
- Timofeeva L. (2008). *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española* [tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis\\_doctoral\\_larissa\\_timofeeva.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis_doctoral_larissa_timofeeva.pdf)
- Tutáeva, K. (2009). La simbología del cerdo en la fraseología inglesa, rusa y española. *Language Design*, 11, 5-27.
- Wu Fan (2015). El sentido cultural de los zoónimos. *Language Design*, 17, 5-33.

## DICCIONARIOS CONSULTADOS

- AoMex= *Diccionario breve de mexicanismos* (2001). Guido Gómez de Silva. México: Academia Mexicana - Fondo de Cultura Económica.
- BOG= *Bogotálogo: usos, desusos y abusos del español hablado en Bogotá* (2021). Andrés Ospina. Bogotá: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. Tercera edición.
- DA= *Diccionario de americanismos* (2010). Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid: Santillana.
- DC= *Diccionario del español de Cuba* (2000). Gisela Cárdenas y Antonia María Tristán. Madrid: Gredos.
- DSA= Diccionario Espasa 2.0 Diccionario de la lengua española. Diccionario de sinónimos y antónimos.
- DDEE= *Diccionario de dichos y expresiones del español. Su interpretación al alcance de todos* (2011). Jesús Cantera Ortiz de Urbina. Madrid: Abada.
- DDHisp= *Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia* (2006). Richard Renaud. Madrid: Ediciones Cátedra.
- DEA= *Diccionario del español actual* (2005). Madrid: Aguilar Lexicografía.
- DEEC= *Diccionario ejemplificado del español de Cuba* (2016). Antonia María Tristán y Gisela Cárdenas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- DERUCC= *Diccionario de expresiones y refranes al uso en Cuba y en Canarias* (2014). Luis Alfaro Echeverría. Santa Clara: Editorial Capiro.
- DFHA= *Diccionario fraseológico del habla argentina* (2010). Pedro Luis Barcia y Gabriela Pauer. Emecé.
- DFHFR= *Diccionario de la fauna hispanoamericana en frases y refranes* (2014). Moralinda Del Valle y Fernando Carr Parúas. Pinar del Río, Cuba: Ediciones Loynaz.
- DICFRAS= *Diccionario automatizado de fraseología cubana* (1995). Instituto de Literatura y Lingüística y Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- DLE= *Diccionario de la lengua española* (2014). Real Academia Española. Madrid: Espasa. 23ª edición. <https://dle.rae.es>
- DM= *Diccionario de mexicanismos* (2010). Academia Mexicana de la Lengua. Siglo XXI.
- DRLE= *Diccionario de regionalismos de la lengua española* (1997). Cristina Echegoyen y Pablo Grosschmid. Barcelona: Editorial Juventud.
- DUE= *Diccionario de uso del español* (2016). María Moliner. Editorial Gredos. Cuarta edición
- GDLA= *El gran diccionario de los argentinos: el uso del español actual de la Argentina* (2009). Tornadú, B. Buenos Aires: Clarín. Arte Gráfico. Ed. Argentino.
- MH= *1000 palabras y frases peruanas* (2011). Martha Hildebrandt. Espasa.

## O sufixo -AZO em unidades léxico-fraseológicas: uma análise contrastiva espanhol/português em *corpus* jornalístico

## The suffix -AZO in lexical-phraseological units: a contrastive Spanish/Portuguese analysis in a journalistic corpus

**Ariel Novodvorski**

Universidade Federal de Uberlândia

arivorski@ufu.br

### RESUMO

Este trabalho analisa unidades léxico-fraseológicas, a partir de ocorrências de vocábulos formados por derivação com o sufixo -AZO. Por meio de uma análise contrastiva em *corpus* jornalístico espanhol/português, em artigos de opinião que tratam sobre a política argentino-brasileira, foram abordados aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos na formação desses vocábulos e em unidades fraseológicas. Para além do valor semântico de aumentativo, foram identificados e descritos diferentes valores apreciativos, de golpe e de protesto ou manifestação popular, alcançando processos de lexicalização e de metaforização. Princípios e ferramentas características da Linguística de Corpus foram utilizados para a identificação, extração e análise dos dados.

Palavras-chave: sufixo -AZO, unidades léxico-fraseológicas, *corpus* jornalístico

### ABSTRACT

*This paper analyzes lexico-phraseological units, based on the instances of words formed by derivation with the suffix -AZO. Through a contrastive analysis in a Spanish/Portuguese journalistic corpus, in opinion articles dealing with Argentine-Brazilian politics, morphosyntactic and semantic-pragmatic aspects in the formation of these words and in phraseological units were addressed. Besides the semantic value of augmentative, several appreciative values of blow and protest or popular demonstration were identified and described, achieving processes of lexicalization and metaphorization. Principles and tools characteristic of Corpus Linguistics were used for data identification, extraction, and analysis.*

Keywords: suffix -AZO, lexical-phraseological units, journalistic corpus

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto retoma, por um lado, trabalhos anteriores em que se investigou em torno de objetivos como os de reconhecer e analisar determinadas unidades fraseológicas (UFs) formadas por argentinismos (Novodvorski 2017). Na ocasião, foram feitas análises contrastivas léxico-fraseológicas de formações neológicas e dos diferentes valores semânticos identificados, criadas pela derivação sufixal -AZO, em espanhol rio-platense. Foi buscado, também, por traduções e/ou possíveis equivalentes tradutórios para o português brasileiro, em *corpora* paralelo e comparável. Nesse sentido, o recorte teórico-metodológico compreendeu Fraseologia contrastiva, Neologia, Estudos da Tradução e Linguística de Corpus.

Por outro lado, este artigo também incorpora como objeto de estudo as Unidades Terminológicas (UTs) e as Unidades Fraseológicas Especializadas (UFEs), com presença de UTs do domínio do futebol, presentes em processos de metaforização com o domínio da política. São utilizados, nesse sentido, três *corpora* jornalísticos, compilados das seções de Política e Opinião, que abordam como temática a trama política argentino-brasileira, no par linguístico espanhol/português: um *corpus* em relação paralela unidirecional, com textos originais escritos em espanhol e traduzidos ao português; outro *corpus* em relação comparável, com textos redigidos em espanhol e em português, não guardando relação tradutória; e um terceiro *corpus* que monolíngue, em espanhol rio-platense, compilado inteiramente da coluna *Humor Político*, do escritor e arquiteto Alejandro Borensztein<sup>1</sup>, publicada no *Clarín* todos os domingos há 15 anos, e que intitulamos *Corpus AleBores*.

A relação que este trabalho guarda com as pesquisas anteriores é o fato de as UTs estarem formadas por derivação, pelo sufixo -AZO. Desse modo, o objetivo é identificar no *Corpus AleBores*, especificamente, os candidatos a termos do domínio do futebol que registrem a presença sufixal -AZO e, também, que estejam em relação metafórica com o âmbito da política, caracterizando-se, portanto, enquanto análise de unidades término-fraseológicas especializadas. O objetivo, ainda, é contrastar os resultados dos trabalhos anteriores com o presente estudo<sup>2</sup>, no intuito de prosseguir a coleta e análise descritiva tanto de UTs e UFes formadas com -AZO quanto de seus valores semântico-metafóricos.

Os trabalhos mencionados anteriormente possibilitaram entrever a produtividade neológica, formada por meio de derivação sufixal com -AZO. Para além de marcar, em língua espanhola, os valores de *augmentativo* e *apreciativo* positivo/negativo (*cochazo/carrão*, *buenazo/bonzão*) e uma ação violenta ou *golpe dado* com algum objeto ou *sofrido* em alguma parte do corpo (*palazo/paulada*, *cachetazo/tapa forte no rosto*, *na bochecha*), entre outros, foi observado o uso de -AZO com o traço semântico indicativo de manifestação, de insurreição popular, *protesto* ou denúncia.

Alguns resultados registrados<sup>3</sup>, em língua espanhola e portuguesa, em *corpus* paralelo e comparável, são: "a pocos días de asumir *se mandó un tarifazo*", "la mala praxis en la *instrumentación del tarifazo*", "a desastrada *instrumentação do tarifazo*", "*idas y vueltas con el tarifazo al gas*", "*un tarifazo hecho y derecho*", "a Suprema Corte de Justicia brecou os *tarifaços no gás*", "Buenos Aires registra primeiro *panelaço* contra medidas de Macri", "*Panelaços* contra o aumento das tarifas", "*panelaço*, convocado pelas redes sociais, incluiu *buzinaços* em alguns bairros", "Ahora regalan verdura en

Plaza de Mayo y ya hay larguísimas colas. Protesta. *Comenzó el verdurazo de los productores*", "Bancários fazem *bananaço* depois de 15 dias de greve".

Como se observa, os excertos remetem ao âmbito da trama política, haja vista que os textos que integram os *corpora* foram coletados das seções de política de jornais argentinos e brasileiros. Nos vocábulos em destaque nesses fragmentos, podem ser apreciados, fundamentalmente, os traços semânticos de *protesto* e manifestação popular em *panelaço*, *buzinaço*, *verdurazo* e *bananaço*, e o valor de aumentativo ou de *golpe dado com* algum objeto, no caso de *tarifaço*, que faz referência ao aumento desmedido no valor das tarifas, que acarreta o efeito de um *golpe dado pelo governo* e *sufrido pela sociedade* em geral.

Alguns dos jornais utilizados na compilação dos *corpora* disponibilizam versões de determinados conteúdos em ambas as línguas espanhola e portuguesa. Por exemplo, a *Folha de São Paulo* oferece algumas matérias traduzidas ao espanhol e o *Clarín*, em sua versão em língua portuguesa, oferece textos traduzidos e outros escritos originalmente em português. Isso possibilitou a compilação de *corpora* não apenas paralelos como comparáveis também, que propiciam o contraste na busca por equivalentes textuais e/ou por correspondentes nos respectivos sistemas linguísticos.

Ainda na perspectiva da Fraseologia Contrastiva, são inúmeros os desafios que se impõem ao tradutor, no sentido de que mais do que uma busca consciente no repositório lexical de ambas as línguas, o trabalho pressupõe um alcance interpretativo textual, na inter-relação entre as mensagens explícitas, implícitas e subentendidas no texto de origem (TO). Foram analisadas algumas UFs como autênticas unidades de tradução, devido à dificuldade de reconhecimento, em qualquer fase do processo tradutório, dos graus de (in)equivalência fraseológica das UFs nos textos entre língua de origem (LO) e língua meta (LM). Contudo, adotamos o viés contrastivo neste trabalho.

Como pode ser observado, o reconhecimento e interpretação adequada das UFs no texto de origem (TO) são essenciais para a percepção dos graus de equivalência que incidem tanto na escolha das estratégias quanto nos procedimentos de tradução. Nesse sentido, no final daquele trabalho, foi considerado que o processo que conduz à mediação intercultural e interlinguística do tradutor exige também o desenvolvimento da subcompetência fraseológica.

Todo o trabalho de compilação dos *corpora*, identificação e extração das ocorrências referentes ao objeto de estudo, assim como as análises e descrição dos dados foi mediado pelos subsídios da abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus* (Berber Sardinha 2004, 2009; Parodi 2010). Em particular, foi assumido o caráter probabilístico dos usos linguísticos e os valores associativos do léxico, atestados pela frequência de ocorrência. Também foi adotada a perspectiva de pesquisa direcionada por *corpus*, pela utilização das ferramentas *WordList*, *KeyWords* e *Concord* do programa *WordSmith Tools* (WST), em sua versão 7,0 (Scott 2016). Ainda foi utilizado como recurso o *Corpus del Español* em sua versão dialetal (Davies 2016)<sup>4</sup>, para validação e contrastação dos resultados com as unidades léxico-fraseológicas e término-fraseológicas consideradas argentinismos e com as UFs características do domínio do futebol, em processos de metaforização com o domínio da política. A combinação de determinadas ferramentas específicas, de funcionalidades do WST e a utilização do *Corpus del Español* como um *corpus* de consulta, adicionaram os valores de confiabilidade e de tecnologização ao trabalho. A seguir, serão apresentados os pressupostos do recorte teórico implicado.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em primeiro lugar, são tecidas considerações acerca dos valores da forma sufixal -AZO, em língua espanhola, sempre que possível, com exemplos tomados de nossos *corpora* de estudo. Na sequência, serão tratadas brevemente e em paralelo a Lexicologia, Terminologia e a Fraseologia especializada. Por último, serão feitas algumas ponderações em torno do processo de metaforização de UFEs e do papel da Linguística de Corpus (LC) na pesquisa, fundamentalmente no que tange à percepção e identificação de fatos linguísticos e à formulação ou validação de hipóteses que podem derivar em idealizações teóricas.

Na *Gramática Descriptiva de la Lengua Español* (Bosque & Demonte 1999), há dois capítulos que tratam, especificamente, sobre derivação nominal e apreciativa, dedicando sua atenção, em parte, ao sufixo -AZO. Lacuesta & Gisbert (1999: 4529-4530) relatam que tem sido objeto de discussão, se se trataria apenas de um único sufixo -AZO ou de dois diferentes e homônimos. Alguns autores sustentam que os valores semânticos derivam de duas formas latinas: (1) -AZO (*atio*), com valor aumentativo; e (2) -AZO (*aceum*), com valor de *golpe dado com algum objeto ou recebido em alguma parte do corpo* (este último estaria restrito ao espanhol). Um dos argumentos consiste em que os significados de aumentativo e de golpe não poderiam ter sua origem numa mesma significação de caráter mais abstrato.

De modo geral, os estudos sobre a matéria coincidem em que a maior produtividade é derivada de bases nominais, a saber: *cacerola* > *cacelorazo* (panelaço); *bocina* > *bocinazo* (buzinaço); *jugador* > *jugadorazo* (um puta/baita jogador). Também existem formas derivadas de bases verbais como: *frenar* > *frenazo* (freada brusca), *patinar* > *patinazo* (patinada), *nevar* > *nevazo* (nevada). A forma com -AZO também pode ser derivada de base adjetiva: *blanco* > *blancazo* (brancão), *bueno* > *buenazo* (bonzão). E podem derivar de advérbios, como é o caso de: *lejos* > *lejazo* (lonjão, de longe), *tarde* > *tardazo* (tardão). Falcinelli (2007: 35), em trabalho analítico-descritivo acerca dos valores e funções do sufixo -AZO no espanhol atual e as equivalências no italiano, destaca o elevado grau de produtividade do sufixo -AZO na linguagem esportiva, principalmente no domínio do futebol. O número elevado de formas lexicalizadas com -AZO, presentes na linguagem do futebol, mantém o valor de *golpe dado com* ou de ação violenta: *pelotazo*, *bombazo*, *maracanazo*, *zurdazo*.

Ainda no tangente à formação dos vocábulos, é importante destacar que resulta da junção do sufixo -AZO à base com elisão da vogal final: *zapato* > *zapatazo* (sapatada ou chutão), *zurda* > *zurdazo* (chute dado com a perna canhota), *martillo* > *martillazo* (martelada). Em alguns vocábulos, se faz necessário o emprego de interfixos, a saber: -*et*- em *cuchara* > *cucharetazo* (colherada), *puño* > *puñetazo* (socão); -*ar*- em *espalda* > *espaladarazo* (golpe dado nas costas, com sentido de dar apoio a alguém, um empurrão); e -*ot*- em *mano* > *manotazo* (mãozada, golpe dado com a mão). Malkiel (1959 apud Santos 2010: 126) destaca que apenas o -AZO com valor aumentativo apresenta flexão de gênero, resultando em vocábulos como *mujer* > *mujeraza* (mulheraça, mulherão), *guapa* > *guapaza* (lindaça, bonita).

Saindo das considerações morfológicas e retomando os valores semânticos, Lázaro Mora (1999: 4672-4674) destaca a escassez de trabalhos que analisam a rigor o uso dos sufixos aumentativos, como é o caso de -AZO, apesar de ser "dos que mais se empregam em conotações apreciativas no espanhol atual". O autor observa que os

sentidos *aumentativo* e *apreciativo* de caráter pejorativo são os valores fundamentais de -AZO em tempos atuais e passados. Contudo, destaca que no espanhol falado na América, onde apresenta maior vitalidade, praticamente perdeu o sentido negativo, quando derivados de bases adjetivais, participiais ou adverbiais, alcançando valor superlativo: *cansado* > *cansadazo* (cansidão), *rico* > *ricazo* (ricaço), *poco* > *pocazo* (muito pouco, poucão).

Outros valores semânticos identificados desde a década de 1970 consistem no acréscimo do sufixo -AZO a nomes próprios de pessoas (antropônimos) ou de lugares (topônimos). Nesses casos, de acordo com Lázaro Mora (1999: 4674), trata-se de um emprego que faz referência a situações, a tomada de posição feita por alguém, a pronunciamentos ou a comportamentos com implicações políticas de alcance público ou de caráter autoritário, com algum traço de brusquidão. Por exemplo: *Cristina* > *Cristinazo* (em referência a algum posicionamento da ex-presidenta argentina, Cristina Kirchner), *Malvinas* > *Malvinazo* (em referência a manifestação em defesa das Ilhas Malvinas), *Córdoba* > *Cordobazo* (em referência a uma sublevação popular ocorrida na cidade de Córdoba, Argentina). Com o valor de manifestação popular ou *protesto*, a proliferação de neologismos formados com -AZO é notória. Apenas por citar alguns exemplos<sup>5</sup>: *verdurazo*, *panazo*, *bananazo*, *frutazo*. Todas fazem referência a alguma situação de *protesto* envolvendo produtores, devido ao elevado custo dos impostos. O gênero é sempre masculino, ainda que derivem de vocábulos femininos (*la fruta* > *un frutazo*).

Quanto ao valor de ação do sufixo -AZO, Lázaro Mora (1999) afirma que especializou o valor de *golpe dado com algum objeto*, como em *palo* > *palazo* (paulada), *pelota* > *pelotazo* (bolaço, bolão), assim como o valor de *golpe recebido em algum lugar* ou o *resultado do golpe*, como em *cogote* > *cogotazo* (pescoção), *cachete* > *cachetazo* (tapa no rosto, bofetada). Também destacado um uso cada vez mais frequente, com o valor de *golpe dado com algum objeto*, a locução formada por: *preposición A* (elemento fixo) + (*palavra base*) + AZO + *limpio* (elemento fixo). Por exemplo: *a tijeretazo limpio*, *a codazo limpio*, *a escobazo limpio*. Nestas unidades fraseológicas, o sentido é de uma ação ou golpe repetido várias vezes, respectivamente com uma tesoura, com o cotovelo e com uma vassoura. No *Corpus AleBores*, foi identificada uma ocorrência que guarda o mesmo sentido destas últimas observações, embora como variante. Em lugar do adjetivo *limpio* (limpo), a locução está formada com o adjetivo *puro*, dando o mesmo sentido de ação que se repete: "En este caso, no es a fuerza de un plebiscito sino a puro escobazo nomás". No fragmento anterior, o fraseologismo "a puro escobazo" indica que um plebiscito, que transcorreria pacificamente, deu lugar a uma autêntica pancadaria, representado pelos golpes proferidos repetidamente com uma vassoura (*escobazo*).

No intuito de definir as UFE, Bevilacqua (2004: 25) destaca três tendências: uma primeira, de base lexicológica, que é aplicada à identificação da fraseologia especializada, em que a unidade fraseológica é assimilada como colocação, como o resultado da combinação de duas unidades léxicas, núcleo ou base + colocado; uma segunda, de base terminológica, em que a UF resulta da combinação sintagmática a partir de um núcleo terminológico, isto é, considera a UT o núcleo da unidade; e uma terceira, na perspectiva da tradução, que considera UFE não apenas os sintagmas, mas as fórmulas e orações próprias do domínio discursivo.

Neste ponto, pode-se considerar que tanto as unidades léxico-fraseológicas como as término-fraseológicas possuem em comum a combinação estável de, pelo menos,

dois itens lexicais. A distinção entre ambas reside na presença de uma UT como núcleo da unidade sintagmática. Se considerado, ainda, que os termos “não formam um léxico independente do léxico geral, mas que são unidades léxicas que *adquirem valor especializado* e, conseqüentemente, de UT por seu uso num contexto e situação comunicativa específicos” (Bevilacqua 2004: 10, grifos nossos), pode-se concluir que a diferenciação entre UF e UFE dependerá da percepção do valor especializado que adquire o léxico, em determinados contextos de uso. Tal percepção é dependente de aspectos pragmáticos, de conhecimento e de comunicação.

Para Corpas Pastor (2010, 1996), as características inerentes às UFs são a fixação ou a idiomaticidade, ou a combinatória desses traços. A testagem da frequência de uso dos coocorrentes determina o princípio da convencionalidade, isto é, atesta que determinados agrupamentos lexicais se fixaram na norma por convenção, a partir do uso dado pela comunidade de falantes. A convencionalidade resulta, portanto, do uso recorrente dos constituintes tanto das UFs como das UFEs.

Para além da convencionalidade, em que o traço de fixação resulta do processo de gramaticalização estabelecido pelo uso, destacamos a especialização semântica, enquanto processo de lexicalização, podendo ocorrer tanto por adição como por supressão de significado. Nesse sentido, a idiomaticidade consiste no nível mais alto em processos de lexicalização, haja vista que os sentidos de uma UF ou de uma UFE não resultam da somatória de significados separados dos elementos constituintes. Corpas Pastor (1996, 2010) e Ruiz Gurillo (2001) incluem a variação e a gradação como traços distintivos característicos das UFs, pois indicam a relatividade da fixação, por um lado, e a gradualidade tanto na restrição colocacional, na fixação sintática como na opacidade semântica ou idiomaticidade.

Com o interesse classificatório das UFs, Corpas Pastor (1996, 2010), Ruiz Gurillo (2001) e Barrios Rodríguez (2015) propõem um primeiro nível de estruturação, dividido em três esferas: colocações, locuções e enunciados fraseológicos. Resumidamente, as autoras observam que as *colocações* são expressões livres, fixadas na *norma*, pelo uso, com flexibilidade sintática, mas com alguma restrição combinatória. As colocações confirmam o poder associativo das palavras, a preferência pela ocorrência de certas combinações de palavras. Em “el Compañero Mauri que cada tanto les tira algún zapatazo cuidadoso”, a parte em destaque ilustra uma colocação entre a base *zapatazo* (golpe dado com um sapato) e o colocado *tirarle* (jogar em alguém). Poderiam ser outras as combinatórias lexicais, como *arrojarle* ou *lanzarle*, com o mesmo sentido de arremessar, mas o uso do verbo *tirar* reforça o caráter violento da ação. Uma vez aferida a frequência de uso, sendo confirmada, o traço de fixação garantiria a convencionalidade da combinatória. É importante observar que a distinção entre *base* ou *núcleo* e *colocativo* é essencial para a tradução, pelo fato de que a tradução dos colocativos é determinada pela *base*.

Por sua vez, as *locuções* são percebidas como expressões fixadas no *sistema*. Seu funcionamento equivale a uma oração, como unidade lexical única, podendo-se encontrar equivalente gramatical. Contudo, tanto as *colocações* como as *locuções* dependem da combinação com outros elementos discursivos, para integrar enunciados completos em si ou para realizar atos de fala. Em “Hace meses que venimos de porrazo en porrazo” (*Faz meses que estamos vindo de pancada em pancada*), o fragmento destacado é uma locução substantiva, que ilustra uma situação de sofrimento, no sentido de a sociedade estar levando um golpe atrás outro. Os usos figurados em que os golpes não são proferidos literalmente pela base derivativa, portanto, em sentido

conotativo ou metafórico, podem ser anímicos, como é o caso de *porrazo* (golpe dado com um porrete). Especificamente neste caso, percebemos que o uso faz referência a fracasso ou situação de adversidade. Os *enunciados fraseológicos* englobam as parêmsias e as fórmulas, são fixados na *fala* e determinam atos de fala e enunciados em si mesmos, fazem parte do repertório sociocultural da comunidade do falante. As parêmsias detêm significado referencial e autonomia textual. As fórmulas, por sua vez, são de tipo social, expressivo ou discursivo, e estão condicionadas a situações e circunstâncias concretas.

Nos seguintes fragmentos, podem ser apreciados enunciados fraseológicos. Em “Es más, si Randazzo da el batacazo (buen título para Crónica: iiBatacazzo de Randazzo!!) también se acabó el kirchnerismo”, observa-se que o articulista faz um jogo de palavras, rimando *batacazo* com *Randazzo* e fazendo uma alteração na grafia de *batacazo*, que significa um grande triunfo de alguém que estaria sem chances de ganhar. Na época, Randazzo era candidato nas eleições da política argentina. No fragmento, o jornalista chega a sugerir que esse poderia ser uma boa manchete no jornal *Crónica*. Outro exemplo é “La crecida de la virulencia kirchnerista verifica aquellos dichos. La ecuación cierra. Cuanto más acorralados, más locos se ponen, más se encorvan, más gruñen, más muestran las uñas, más zarpazos tiran, y, por supuesto, más errores cometen” (*O aumento da virulência kirchnerista constatada aqueles dizeres. A equação fecha. Quanto mais encurralados, mais ficam malucos, mais se encurvam, mais grunhem, mais mostram as unhas, mais jogam as garras e, com certeza, mais erros cometem*). Os trechos em destaque apresentam a estrutura bimembre, comum em alguns enunciados fraseológicos do tipo refrão, pelo modelo *cuanto más X, más Y*.

Encerrando este percurso teórico, destacam-se algumas das principais características e benefícios da pesquisa no marco da LC, assumida como quadro teórico-metodológico neste trabalho, sendo uma das áreas de investigação da linguagem verbal mais profícua e em franca expansão nos últimos anos. Etapas como planejamento, compilação, preparação, limpeza, armazenamento e eventual etiquetagem e alinhamento de *corpora* em formato eletrônico são alguns dos procedimentos mais recorrentes em pesquisas no campo da LC.

Todo o quadro metodológico deriva na posterior identificação, extração, descrição e análise de dados, com o auxílio de ferramentas computacionais e recursos voltados para análises lexicais, no estudo de evidências empíricas. Todo esse aparato metodológico é sustentado pela concepção de língua enquanto sistema probabilístico de ocorrências, em que se diferencia o possível do provável, com subsídio da frequência de uso. Algumas combinatórias léxicas, ainda que possíveis, são improváveis, tomando por base a frequência de uso. Pensando mais especificamente na formação das fraseologias, tais observações nos conduzem à natureza probabilística e associativa da língua.

Resumidamente, os trabalhos desenvolvidos no escopo da LC convergem, a saber: na disponibilização de *corpora* de textos autênticos, utilizados para indagação empírica por meio de programas de análise lexical; na tecnologia da pesquisa; na sistematicidade analítica, aplicada a coletâneas de textos, os *corpora*, de modo rápido e confiável; e no contraste e formulação de hipóteses, por meio de evidência empírica feita em grande escala (Parodi 2010). No que tange ao processo de identificação, extração e estudo dos usos metafóricos, Berber Sardinha (2007, 2009) destaca que

oportuniza grandes desafios para a LC. Falcinelli (2007: 30) aponta que não faltam casos de derivados com o sufixo -AZO de uso figurado, de natureza metafórica.

Neste momento em que se procura a identificação de um ponto de convergência entre Fraseologia, Metáfora e Linguística de *Corpus*, é oportuno ressaltar que determinada classe de UFs revela a função icônica como característica inerente, pelo fato de “apresentar um conteúdo mediante uma imagem concreta de ordem visual”, em palavras de Zuluaga (2001: 73). Segundo esse autor, as imagens estão presentes na maior parte das UFs idiomáticas e semi-idiomáticas, pois apresentam um sentido literal e outro idiomático, respectivamente a imagem e a metáfora.

Aspectos como a produtividade informativa das imagens, que proporciona uma percepção da realidade em dimensões variadas, em detrimento das informações linguísticas que são lineares, e o estímulo visual que pode escapar da consciência do leitor ou falante, são fatores relevantes para a descrição, análise e interpretação de UFs e UFEs metafóricas. Nesse sentido, a exploração de *corpora* a partir das instâncias concretas de uso, voltada para o reconhecimento e a apreensão de metáforas conceptuais, pode-se constituir num caminho que conduza à inferência do processamento mental metafórico.

### 3. CORPUS E METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho, foram utilizados três *corpora* jornalísticos, com textos publicados desde 2007. Os textos foram compilados das seções Política e Opinião dos jornais, em que se aborda como temática a trama política argentino-brasileira, no par linguístico espanhol/português. Os dois primeiros *corpora*, paralelo e comparável, foram compilados dos jornais argentinos *Clarín*<sup>6</sup>, *La Nación*<sup>7</sup> e *Perfil*<sup>8</sup>. O jornal *Clarín*, para além da versão em língua espanhola, publica uma versão em português<sup>9</sup>, com textos traduzidos do espanhol e outros publicados originalmente em língua portuguesa.

Desse modo, foi compilado um *corpus* em relação paralela unidirecional, com textos originais escritos em espanhol e traduzidos ao português, e outro *corpus* em relação comparável, com textos redigidos em espanhol e em português, não guardando relação tradutória. O terceiro *corpus* é monolíngue, em espanhol rio-platense, e foi compilado inteiramente da coluna *Humor Político*, do escritor e arquiteto Alejandro Borensztein, publicada no *Clarín* todos os domingos há 15 anos. Como já apontado, foi atribuído a este último o nome de *Corpus AleBores*.

A extensão em número total de itens lexicogramaticais (*tokens*) é: 37.101 no *Corpus paralelo*; 36.771 no *Corpus comparável*; e 466.800 no *Corpus AleBores*. Foi utilizada principalmente a ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools, 7.0* (Scott 2016), para análise de ocorrências em contexto, por meio das linhas de concordância dos elementos de busca. O critério de busca foi \*AZO\* e \*AZA\*, em que essa sequência de caracteres deveria ocorrer no interior ou final de itens lexicogramaticais individuais. Os asteriscos representam a possibilidade de ocorrência de outros caracteres, no mesmo item, antes ou depois do sufixo, no intuito de capturar tanto as diferentes bases derivacionais como a flexão de número singular/plural das formas derivadas.

Uma vez gerados os arquivos com as linhas de concordância relativas a cada um dos *corpora* em língua espanhola, foi necessário realizar uma leitura atenta seguida

de limpeza de todas as ocorrências em que \*AZO\* ou \*AZA\* não correspondiam ao sufixo em questão. Para os segmentos dos *corpora* paralelo e comparável em língua portuguesa, os critérios de busca foram os mesmos aplicados aos segmentos dos *corpora* em língua espanhola, para identificação de eventuais empréstimos com grafia idêntica, e \*AÇO\* e \*AÇA\*, para identificar os vocábulos grafados em português, procedimentos esses seguidos de limpeza e de contraste com o par em espanhol, no intuito de identificar outras variantes não previstas. Após a delimitação dos dados ao foco desta pesquisa, os resultados foram classificados com auxílio da coluna *set* da ferramenta *Concord*. Utilizou-se a ferramenta *WordList* para extração dos dados estatísticos mais gerais dos *corpora* e, na função de ordem *alfabética*, para conferir eventuais variantes dos vocábulos e candidatos a termo recolhidos.

#### 4. RESULTADOS E ANÁLISES

No *corpus* paralelo, obtivemos os seguintes resultados:

Espanhol	Freq.	Português	Freq.
<i>cacerolazos</i>	1	<i>panelaços</i>	1
<i>coletazos</i>	1	<i>consequências</i>	1
<i>guadañazo</i>	1	<i>golpe de foice</i>	1
<i>manotazo</i>	1	<i>última tentativa</i>	1
<i>puñetazo</i>	2	<i>soco</i>	2
<i>tarifazo</i>	4	<i>tarifaço(s)</i>	5

Tabela 1: resultados no *corpus* paralelo

A próxima figura ilustra os resultados no *corpus* paralelo.

The screenshot displays two windows of the Concordance tool. The top window, titled 'CorpusPAR\_AZO.cnc', shows a list of 10 entries with columns for line number (N), concordance text, set type (P or G), word number (Word #), and file name (File). The concordance text is in Spanish, and several words are highlighted in yellow: 'cacerolazos', 'coletazos', 'puñetazo', 'manotazo', and 'tarifazo'. The bottom window shows a similar list of 6 entries with concordance text in Portuguese, highlighting words like 'panelaços', 'tarifaço', and 'geraram'. Both windows have a menu bar (File, Edit, View, Compute, Settings, Windows, Help) and a toolbar with options like 'concordance', 'collocates', 'plot', 'patterns', 'clusters', 'timeline', 'filenames', 'source text', and 'notes'.

Figura 2: linhas de concordância com -AZO / -AÇO no *corpus* paralelo

Como se observa, nove das dez ocorrências correspondem ao valor semântico de *golpe*, apenas com valor de *protesto* (*cacerolazos / panelazos*). Com exceção de *tarifazo / tarifaço*, que corresponde a um *golpe dado pelo governo*, mas também *recebido na/pela sociedade*, os demais resultados fazem referência a *golpe dado com uma parte do corpo puñetazo* (socão), *manotazo* (tapão), *coletazo* (rabada) ou com algum instrumento *guadañazo* (foiçada). Temos algumas combinatórias lexicais com adjetivos em *manotazo desesperado e irresponsable, puñetazo corto y potente*, além de -AZO + SPrep (sintagma preposicional), *puñetazo a la mandíbula*.

No entramado da política e dada o modo como são veiculadas as notícias, identificamos processos metafóricos em algumas ocorrências com -AZO. Por exemplo, em “el fallo de la Corte sobre tarifas fue un puñetazo a la mandíbula para el macrismo”, temos que a Corte Suprema (Supremo Tribunal Federal) é representada como um boxeador e suas decisões (*fallo*) são socos (*puñetazo*). Por outro lado, quem recebe o *puñetazo a la mandíbula* é o *macrismo*, isto é, o movimento político do então governo do ex-presidente da Argentina Macri. Nesse sentido, o *macrismo* é metaforizado como um organismo dotado de mandíbula, alvo do golpe dado com o punho fechado. Também é metafórico o uso de “El problema es que los coletazos se prolongaron más de lo que el macrismo pensaba.” Aquí o ajuste fiscal e impositivo praticado pelo governo Macri é representado como um animal com rabo (*cola*), cujos golpes (*coletazos*) duraram mais do que o esperado, atingindo a população por meio dos *tarifazos*.

No *corpus* comparável, obtivemos estes resultados, classificados conforme os traços semânticos identificados e com as respectivas frequências:

C	Espanhol	Português
<b>A (1)</b>	<i>escolazo</i> (1)	-
<b>G (21 + 5)</b>	<i>coletazo</i> (1), <i>Cristinazo</i> (2), <i>Maduronazo</i> (3), <i>Maracanazo</i> (3), <i>microfonazo</i> (1), <i>paquetazo</i> (2), <i>tarifazo(s)</i> (9)	<i>tarifaço(s)</i> (5)
<b>P (48 + 23)</b>	<i>bananazo</i> (2), <i>banderazo</i> (3), <i>bocinazo</i> (1), <i>cacerolazo</i> (2), <i>chupetazo</i> (2), <i>escarpinazo</i> (3), <i>frutazo</i> (1), <i>panazo</i> (6), <i>pantallazo</i> (3), <i>pañuelazo</i> (2), <i>tetazo</i> (5), <i>verdurazo</i> (6), <i>yerbatazo</i> (1), <i>Cordobazo</i> (9), <i>Lujanazo</i> (2)	<i>amarelaço</i> (1), <i>bananaço</i> (2), <i>buzinaços</i> (1), <i>cadeiraço</i> (1), <i>caminhonaço</i> (3), <i>panelaço(s)</i> (8), <i>ruidazo</i> (1), <i>tetaço</i> (3), <i>trancaço</i> (1), <i>tratoraço</i> (2)
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>28</b>

Tabela 2: resultados no *corpus* comparável

**Legenda:** A – *Apreciativo* (pos/neg), G – *Golpe*, P – *Protesto*

Na tabela anterior, pode-se apreciar a maior diversidade de vocábulos formados pelo acréscimo do sufixo -AZO, assim como de sua frequência, na parte comparável do *corpus* em espanhol. Por outro lado, o valor semântico de *protesto* se mostrou mais recorrente que o de golpe. A única ocorrência identificada no *corpus* comparável com valor *apreciativo* negativo, *escolazo* (jogatina), faz referência ao conjunto de jogos de azar ou de apostas (bingo, casino, caça-níquel...). É fruto de um processo de lexicalização. O vocábulo teria chegado ao Rio da Prata por meio de imigrantes calabreses, derivando de *σχολή* (*skolé*, em grego), que significava momento de lazer,

de recreio<sup>10</sup>. Assim, com o sufixo -AZO, *escolazo* passou a significar qualquer tipo de jogo, caracterizado pela contravenção ou ilegalidade. A frase em que ocorre no *corpus* é "Pregunta: ¿con el escolazo también se durmieron o me vas a decir que es progresista habilitar un bingo en cada pueblo del país?".

Dentre os vocábulos que classificamos semanticamente como *golpe* (G), temos dois antropônimos, em que *Cristinazo* e *Maduronazo* recolhem, respectivamente, ações que propiciariam Cristina Kirchner na Argentina e Nicolás Maduro na Venezuela sobre a população. Seja através de um golpe ou surpresa nos resultados eleitorais ou de pacotes econômicos (*paquetazo*, *tarifazo*), o sufixo -AZO imprime nos nomes dos mandatários o valor de *golpe dado por* alguém. Já em *Maracanazo*, enquanto topônimo, constatamos um valor de golpe recebido nesse local, em referência à derrota da seleção brasileira para a uruguaia em pleno Maracanã, na Copa do Mundo de 1950. Nas outras ocorrências com valor de *golpe*, apenas *microfonazo* faz referência a um *golpe dado com* um objeto físico; as outras se referem a golpes recebidos pela população, de algum modo, ainda que metaforicamente, como em *coletazo*.

A próxima figura, extraída da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*, v. 7 (Scott, 2016), apresenta uma vista parcial dos resultados, na busca por \*AZO ou \*AÇO no *corpus* comparável.

The image shows two screenshots of the WordSmith Tools Concordance window. The top screenshot shows results for the search term 'escolazo' in a corpus named 'CorpusCOM\_AZO.cnc'. The bottom screenshot shows results for the search term 'tarifazo' in a corpus named 'COMpt01.txt'.

N	Concordance	Set	Word#	File
43	los lugares del interior donde más se siente el <b>banderazo</b> . Rosario - Santa	P	1.22	COMes33.txt
44	. Escuchá la nota en "Me Levanté Cruzado". El <b>Pantallazo</b> se realizará entre las 19 y las 21 hs.	P	72	COMes19.txt
45	escenario montado en la Basílica de Luján, el "Lujanazo", según lo definieron sus	P	828	COMes32.txt
46	al confirmar la participación de su gremio en el "panazo". Silva, en diálogo con FM En Tránsito	P	235	COMes28.txt
47	escapó la tortuga. Ponele. Pregunta: ¿con el <b>escolazo</b> también se durmieron o me vas a	A	949	COMes16.txt
48	obendrá el 3,4 por ciento. «Se viene el <b>Cristinazo</b> », vaticinó Artemio López, y analizó	G	142	COMes20.txt
49	dos penales". El día que el Maracanã fue el <b>Maracanazo</b> y se tiñó de celeste y blanco. La	G	1.10	COMes23.txt
50	2 de Agosto de 2017 Después del "frutazo", "yerbatazo" o "verdurazo", productores	P	22	COMes31.txt
51	organizaciones feministas y sociales llamaron "tetazo" tenía lugar esta tarde en frente al	P	43	COMes24.txt

N	Concordance	Set	Word#	File
5	, da Corte Suprema de Justiça ao chamado 'tarifaço de gás' – ajuste da tarifa aplicada pelo	G	69	COMpt01.txt
6	o aumento de "tarifazo" e protestaram com <b>panelaço</b> contra a política de Macri. Agora, a	P	134	COMpt03.txt
7	Argentina: <b>Convocam tetaço</b> em repúdio a duas policiais que	P	3	COMpt18.txt
8	nos atendimentos. O movimento denominado "bananaço" foi realizado no hipercentro de	P	83	COMpt19.txt
9	caminhões e ônibus este mês. O objetivo do "caminhãoço", como os organizadores estão	P	38	COMpt23.txt
10	, os aumentos – que já geraram dois <b>panelaço</b> em vários pontos do país – estão	P	696	COMpt08.txt
11	país. Foi ela, a energia, um dos motivos dos <b>panelaço</b> registrados há dez dias em	P	768	COMpt09.txt
12	20/09/2016 11h44 Bancários fazem 'bananaço' depois de 15 dias de greve em	P	5	COMpt19.txt
13	, convocado através das redes sociais, incluiu <b>buzinaço</b> em alguns bairros como Palermo e	P	51	COMpt06.txt
14	números sobre o total de participantes nos <b>panelaço</b> desta noite de quinta-feira. Além do	P	243	COMpt06.txt

Figura 2: linhas de concordância com -AZO / -AÇO no *corpus* comparável

No que tange ao valor semântico de *protesto* (manifestação popular), observamos uma ampla diversidade em ambas as línguas. Tomando por base os nomes próprios, verificamos dois topônimos. *Cordobazo* remete à insurreição popular ocorrida na cidade de Córdoba, Argentina, no final de maio de 1969. Manifestações encabeçadas por sindicatos de trabalhadores marcaram o início do fim da ditadura militar de Juan Carlos Onganía. No caso de *Lujanazo*, trata-se de uma referência mais recente, durante o governo do ex-presidente Macri, em que um grupo de sindicalistas e representantes da oposição organizaram uma missa na Basílica de Luján, província de Buenos Aires, em outubro de 2018. A frase da ocorrência é “El Papa, detrás del ‘Lujanazo’: Macri no se inmuta ni busca un acercamiento”. Como se observa, tanto um quanto o outro vocábulo caracterizam o local onde ocorreram os protestos ou as manifestações de oposição ou de insurreição a algum tipo de política.

Dentre os demais vocábulos formados pelo sufixo -AZO, diferentes referentes correspondem a alimentos, por meio dos quais se faz alusão aos aumentos de impostos. Desse modo, diante das dificuldades encontradas para trabalhar, produtores deram de presente bananas, frutas, pão, erva mate ou verdura, como forma de protesto contra o governo. Dessas bases, derivam os nomes *bananazo*, *frutazo*, *panazo*, *verdurazo* e *yerbatazo*. Considerando que não se trata do valor de *golpe dado com* algum dos alimentos, por exemplo, com uma fruta que seria jogada em alguém, entendemos que se dá um processo de lexicalização, pois a interpretação da especialidade semântica resultante exige outra via de inferência.

As outras formações com -AZO ou -AÇO remetem a atos de protesto, por meio de instrumentos ou veículos utilizados durante as manifestações, como *banderazo*, *bocinazo* / *buzinaço*, *cacerolazo* / *panelaço*, *caminhonaço*, *ruidazo* e *tratoraço*. Em meio às discussões e polêmicas em torno da legalização do aborto na Argentina, surgiram vozes contrárias à lei do aborto, como *chupetazo* (de chupeta) e *escarpinazo* (de escarpines, nome dado aos sapatinhos feitos de crochê para os bebês). Já com relação a *pañuelazo* (de pañuelo, lenço), os de cor verde a favor e os azuis contra o aborto. Ou seja, diversos instrumentos que remetem às manifestações de protesto, em que se destaca, por um lado, um posicionamento, por outro, o valor semântico de reivindicação por meio de manifestações.

Quanto a *pantallazo* (de pantalla, tela de TV, cinema etc.), especificamente fez alusão um evento que buscou visibilizar a crise do cinema na Argentina; isto é, o *pantallazo* foi utilizado como meio de repúdio. O uso de *tetazo* / *tetaço* alude a um protesto em que mulheres fizeram passeata, mostrando os seios, em repúdio a situações em que mães foram censuradas pela polícia por amamentarem seus filhos em local público.

Na parte do *corpus* comparável em português do Brasil, destacamos *amarelaço*, em referência a uma manifestação de partidários do presidente brasileiro, em que as pessoas usavam a camisa da seleção do Brasil, de cor amarela. Quanto a *bananaço*, diferentemente do sentido presente no *corpus* em espanhol, pelo fato de se tratar de “bancários fazem bananaço depois de 15 dias de greve”, o vocábulo remete a outra situação, uma questão cultural. *Dar una banana para alguien* (hacer un corte de mangas), no Brasil, significa rejeitar algo. Certamente, tratava-se do aumento que ofereceram aos bancários, após dias de greve, em protesto, foram às ruas para *dar banana*. A UF também pode ser reforçada por meio de um gesto obsceno, cuja expressão seria equivalente a *vá se foder*.

Os vocábulos *cadeiraço* e *trancaço* remetem ao âmbito universitário. Os estudantes, como meio de protesto e repúdio diante de medidas tomadas pela gestão universitária, colocaram as cadeiras para fora das salas de aula, assim como trancaram os portões de acesso ao campus, impossibilitando o ingresso. Desse modo, os objetos utilizados, *cadeiras* e *trancas*, adotam o gênero masculino com o acréscimo do sufixo -AÇO e passam a significar *protesto* (com cadeiras ou com trancas).

Antes de passar à análise dos resultados no terceiro *corpus*, cabe apontar que as combinatórias lexicais identificadas formam UFs, em que principalmente as formações com -AZO/-AÇO funcionam como base de sintagmas preposicionais com *de*, tomando como colocativos outros substantivos, a saber: "temporada de tarifazos", "impacto del maduronazo", "modalidad del verdurazo", "leyenda del Maracanazo", "costo del tarifazo", entre outras. Inversamente, funcionam como colocados nominais de outras bases preposicionais, como em: "coletazos del ajuste", em que os *coletazos* são do ajuste, "verdurazo de produtores", "paquetazo de medidas". Também funcionam como base, tomando verbos como colocativos: "convoquemos a un tetazo", "protestaron contra el tarifazo", "se sintió el cacerolazo", "se viene el panazo", "se siente el banderazo", "se viene el Cristinazo", "convocam tetaço em repúdio a duas policiais", "organizam tratoração", "convocan a un chupetazo y escarpinazo". Por último, também combinatórias com adjetivos: "un tarifazo hecho y derecho" (neste caso, a colocação é com uma locução adjetiva), "tetazo argentino", "banderazo patriótico", "ruidazo nacional", "tetaço nacional".

O *corpus* que denominamos *AleBores*, de tipologia monolíngue, em espanhol rio-platense, reportou os seguintes resultados. É importante recordar que este *corpus* corresponde aproximadamente a 13 vezes o tamanho dos outros dois *corpora*.

<b>C</b>	<b>Espanhol</b>
<b>A (34)</b>	<i>cagazo (3), escolazo (3), faltazo (1), golazo (8), machazo (1), panquecazos (1), partidazo (3), plomazo (5), puestazo (1), salarizado (4), tangazo (1), temazo (1), triunfazo (2).</i>
<b>G (94)</b>	<i>ajustazo (1), balazo (1), baldazo (9), batacazo (9), bobazo (2), bochazos (1), botellazo (2), cabezazo (1), cachetazo (1), carpetazos (1), carterazo (1), codazo (1), cuchillazos (1), escobazo(s) (2), espaldarazo (2), fierrazo (1), fogonazo (1), guadañazo (3), ladrillazo (1), latigazos (1), lengüetazos (1), mangazo (2), manotazo (2), Maracanazo (1), pantallazo (1), pelotazo (2), pitazo (2), planchazo (2), plumazo (6), porrazo (4), portazo (9), Rodrigazo (1), tarifazo(s) (3), telefonazo (3), volantazo (4), zapatazo (2), zarpazo (5), zurdazo (2).</i>
<b>P (9)</b>	<i>bocinazo (3), cacerolazo (6).</i>
<b>Total</b>	<b>137</b>
<b>F (38)</b>	<i>batacazo (9), botellazo (1), cabezazo (1), codazo (1), espaldarazo (2), golazo (8), Maracanazo (1), partidazo (3), pelotazo (2), pitazo (2), planchazo (2), triunfazo (2), zapatazo (2), zurdazo (2).</i>

Tabela 3: resultados no *corpus AleBores*

**Legenda:** A – *Apreciativo* (pos/neg), F – *Futebol*, G – *Golpe*, P – *Protesto*

A partir da tabela anterior, em contraste com os resultados dos outros dois *corpora*, percebemos no *corpus AleBores* uma recorrência muito maior de usos com valor de *golpe* e uma baixa ocorrência do valor de *protesto*, apenas *bocinazo*

(buziñaço, manifestação com toques frenéticos de buzina) e *cacero-lazo* (panelaço), nos vocábulos formados por derivação com -AZO. Dentro da frequência atestada de 137 ocorrências, 38 correspondem a referências específicas do campo do futebol, razão pela qual fizemos a inclusão em destaque na última linha da tabela, para tecermos algumas considerações a esse respeito.

Com relação aos vocábulos que denotam apreciação positiva, destacamos *golazo*, *partidazo* (jogão), *triunfazo* (vitória importante), todas do âmbito do futebol. Também *machazo* (machão), *puestazo* (de posto de trabalho, empregão), *salariazo* (um salarião), *tangazo* (um bom tango) e *temazo* (um tema importante) são positivas. Nas apreciativas negativas, temos *cagazo* (um grande susto), *escolazo* (jogatina, já comentada antes), *faltazo* (uma ausência significativa, de caráter prejudicial), *panquecazos* (referente a quem muda de partido ou de opinião na política, *vira-folha*), *plomazo* (deriva de *plomo/chumbo*, equivale a pesado, cansativo, *chatão* ou *chatona* em português).

Observamos que, além de *escolazo*, também *cagazo*, *panquecazos* e *plomazo* resultam de processos de lexicalização, haja vista o grau de especialidade semântica presente nas acepções. Para ilustrar, trazemos alguns exemplos: "Con el cagazo que tienen, van a ir todos a votar, aunque caigan gorilas de punta"; "Por el cagazo demostrado, más que Oral debería llamarse Tribunal Anal, pero no vamos a meternos en cuestiones psicoanalíticas..."; "Nadie pretende aquel verso interminable de la plomazo de Hotesur..." (em referência a Cristina Kirchner, dona da rede de hotéis com esse nome); "¿El cambio de bloque político paga impuesto a las Ganancias o está exento? ¿Dada la cantidad de panquecazos que se han visto, no sería buena idea aplicarles retenciones?". Nesses fragmentos, ter ou demonstrar medo (*cagazo*), ser chata, cansativa (uma *plomazo*) ou *vira-folha* (*panquecazo*), embora denotem objetos identificáveis, remetem a significados que se especializaram pelo uso.

Os vocábulos que classificamos conforme o valor de *golpe* podem ser agrupados da seguinte maneira: (a) *golpe dado com*, em que um objeto ou instrumento, uma medida ou uma parte do corpo intervêm na ação violenta. Para esse grupo identificamos *ajustazo*, *balazo*, *baldazo*, *bochazos*, *botellazo*, *cabezazo*, *carpetazos*, *codazo*, *cuchillazos*, *escobazo(s)*, *fierrazo*, *fogonazo*, *guadañazo*, *ladrillazo*, *latigazos*, *lengüetazos*, *mangazo*, *manotazo*, *pantallazo*, *pelotazo*, *pitazo*, *planchazo*, *plumazo*, *porrazo*, *portazo*, *tarifazo(s)*, *telefonazo*, *volantazo*, *zapatazo*, *zarpazo*, *zurdazo*. Num segundo grupo, reunimos ocorrências com sentido de (b) *golpe dado por*, em que o ator ou origem do golpe é alguém (antropônimo), como em *Rodrigazo*. O terceiro e último grupo corresponde a (c) *golpe recebido em*, podendo se referir a lugar (topônimo) ou parte do corpo, a saber: *batacazo*, *bobazo*, *cachetazo*, *espaldarazo*, *Maracanazo*.

Nos vocábulos do grupo (a), *ajustazo* e *tarifazo* indicam medidas tomadas pelo governo, por meio das quais a sociedade recebe como consequência um *golpe* em suas finanças, seja devido ao ajuste fiscal ou por conta do aumento de tarifas. Também *volantazo* revela uma ação do governo ou de segmentos da política, em que se busca um giro brusco no rumo do país. Por exemplo, no fragmento "¿El Gobierno? Bien, ahí andan. Pegando el volantazo para ver si el mundo financiero internacional, al que putearon durante diez años, ahora les tira una anchoa". Isso representa uma mudança, um giro no rumo da política. Já em *carpetazos* (de *carpeta*, pastas ou arquivos, em português) verificamos a ação de *golpe*, no sentido de arquivamento de causas muitas das vezes judiciais. Em *plumazo* (de *pluma*/pena, canetada, em

português), temos a representação daquilo que é resolvido por meio da assinatura de alguém que tem poder. Por exemplo, "De un plumazo borró a Alfonsín", que equivale a dizer que *de uma canetada* apagou (a memória) de um ex-presidente argentino. Também em "ella le pega un telefonazo al Consejo de la Magistratura" temos uma ação que remete à forma de resolver determinadas situações, por meio de uma ligação telefônica.

O vocábulo *baldazo* se mostrou produtivo e com algumas variantes em UFs como *baldazo de agua fría / de agua caliente / de fascismo / de humildad / de barro*, sempre tomando como colocativo verbal *tirar* (jogar, lançar). Metaforicamente, as ocorrências reportam à ideia de *um banho de realidade*, em português, como um golpe que pode ser dado por diferentes elementos em considerável volume, além de água fria (água quente, fascismo etc.). Isto é, o golpe dado com o balde, pelas substâncias contidas no *baldazo de...*, acarretam a necessidade de "acordar de um sonho" para a realidade que assola o país. Outro objeto do âmbito da limpeza (*vassoura, escoba* em espanhol) é referido na locução em destaque no seguinte fragmento "no es a fuerza de un plebiscito sino a puro escobazo nomás"; ou seja, que as questões se resolvem por meio de uma verdadeira vassourada (de forma escandalosa) e não democraticamente. Próxima desse sentido encontramos no *corpus* outras duas locuções, *de porrazo en porrazo* e *de golpe y porrazo*, que tomam por instrumento um porrete (*porra* ou *cachiporra*, paus utilizados para bater), mas utilizadas nos textos jornalísticos com o sentido dos golpes recebidos pela sociedade, em mãos de maus governos. Uma ocorrência que aponta para a reprovação de membros governistas é *bochazos*, derivada de *bochar* e provavelmente advinda do jogo de bochas e que significa reprovar alguém num exame.

Outros objetos na instrumentação dos golpes são: *balazo, botellazo* (garrafada), *carterazo* (de *cartera*, bolsa feminina, em referência a ser alvo de um furto), *codazo* (cotovelada), *cuchillazos* (facadas), *fierrazo* (de *fierro/ferro*, uma pancada com um objeto desse material, por extensão, arma branca ou revólver), *fogonazo* (chama resultante, podendo ser fruto de um disparo), *guadañazo* (golpe de foice), *ladrillazo* (tijolada), *latigazos* (chicotada), *lengüetazos* (lambidas, golpes feitos com a língua), *mangazo* (de *mangar*, pedir *mangos/dinheiro*), *manotazo* (golpe dado com a mão, podendo ser de alguém que está se afogando, *manotazo de ahogado*). Algumas em clara referência ao futebol são *pelotazo* (bolada, passe longo para um jogador), *pitazo* (apito do juiz de futebol, *pitazo inicial/final*, marcando o início ou término de um jogo), *planchazo* (jogada brusca em que se procura derrubar um rival no futebol, *carrinho*), *zapatazo* (deriva de *zapato*, sapatada em português, em referência a um chute forte no futebol), *zarpazo* (de *zarpas*, garras de felinos), *zurdazo* (de *zurda/canhota*, chute dado com essa perna).

Com relação a *golpe dado por alguém*, identificamos *Rodrigazo*, que retoma o plano de ajuste fiscal praticado por um ex-ministro de economia argentino, em 1975. Assim, o antropônimo deriva com o sufixo -AZO num vocábulo que passa a denotar o *golpe sofrido pela população*, a partir das medidas econômicas tomadas pelo governo. Quanto a *golpe recebido em*, destacamos *batacazo*, em que o golpe é resultante de uma queda ou forte fracasso inesperado. Também em *agarrarle / darle un bobazo a alguien*, percebemos um golpe ou ataque sofrido, neste caso, no coração (infarto). *Bobazo* deriva de *bobo*, que em lunfardo remetia a relógio, pelo fato de trabalhar as 24 horas, todos os dias, assim como o coração. Outras duas expressões que tomam partes do corpo humano como local que recebem o golpe, vemos que *cachetazo* (tapa

na bochecha, na cara) indica uma agressão, já *espaldarazo* (derivada de *espalda*, costas em português) denota apoio, um empurrão no sentido de ajudar alguém. Tecemos, a seguir, algumas considerações decorrentes deste estudo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos uma análise de unidades léxico-fraseológicas, a partir da identificação de derivados formados com o sufixo -AZO. Utilizamos três *corpora* jornalísticos, um paralelo, outro comparável e o último monolíngue, no par linguístico espanhol rio-platense e português brasileiro. Os artigos de opinião que integram os *corpora* abordam, fundamentalmente, o entramado político desses países. Por meio de uma análise contrastiva, contemplando as ocorrências nessas línguas, identificamos, descrevemos e analisamos os resultados pertinentes, com suporte de recursos e ferramentas da Linguística de Corpus.

A análise revelou que, ao valor de aumentativo do sufixo -AZO, outros traços semânticos se acrescentam, a saber: (1) *apreciativo* (positivo ou negativo); (2) *golpe* (podendo ser dado com algum objeto, parte do corpo ou por alguém, ou recebido em alguma parte do corpo ou localidade); e (3) *protesto* ou manifestação popular. Isto é, percebemos que, independentemente dos valores de *apreciativo*, de *golpe* ou de *protesto*, sempre está presente o significado de algo aumentado, ainda que não de maneira exclusiva.

Por isso afirmamos que o sufixo -AZO sempre apresenta o traço aumentativo somado a um segundo valor semântico, *apreciativo*, *golpe* ou *protesto*, com sua tipologia interna. Vocábulos como *golazo*, *partidazo*, *triumfazo* revelam o valor *apreciativo* positivo, assim como *cagazo*, *escolazo* e *panquecazos* expressam uma apreciação negativa, mas todas marcadas também pelo caráter aumentativo.

No que tange aos diferentes valores de *golpe*, observamos a presença de antropônimos (*Cristinazo*, *Maduronazo* etc.) assim como de topônimos (*Maracanazo*), em que ora o *golpe* deriva do nome próprio do agente causador, ora do nome do local em que ocorre, podendo ter efeito psicológico ou financeiro para população. Quanto aos itens lexicais tomados por base na caracterização do valor de *protesto*, destacamos a referência a alimentos (*bananazo*, *verdurazo*, *panazo*, *frutazo*, *yerbatazo* etc.), em que produtores repudiam o aumento de impostos, também o nome de veículos como *caminhonaço*, *tratoraço*. Diante das polêmicas em torno da lei do aborto na Argentina, observamos o surgimento de registros como *chupetazo*, *pañuelazo*, *escarpinazo*, entre outras.

Também identificamos diferentes processos de lexicalização, atestados por casos de especialização semântica. Por exemplo, *bobazo* poderia sugerir o valor *apreciativo* negativo, como derivado de *bobo* (alguém muito bobo); contudo, a identificação da UF *darle* / *agarrarle el bobazo* (*alguien*) produz a quebra dessa expectativa. Assim, por meio de uma análise ampliada do contexto e da história no uso do vocábulo *bobo* (relógio, em lunfardo e, por analogia, coração), entendemos que *darle* ou *agarrarle un bobozo* equivale a infarto ou ataque cardíaco. Além dessa, outros processos de lexicalização foram apontados na seção de análise, assim como casos de metaforização.

Considerando que as recorrentes referências ao âmbito do futebol são utilizadas nos textos dos *corpora* como recursos para aludir aos entramados da política, o uso

da metáfora se mostra como uma estratégia de o autor buscar modos de compactuar com seu leitor, aludindo a imagens facilmente recuperáveis pela cultura e conhecimento popular. A esse respeito, reconhecendo o meio futebolístico como um campo profissional, em que o léxico se faz termo, dado o uso especializado que adquire em situações comunicativas específicas, diversas foram as ocorrências identificadas como UFE, pela presença de uma UT (unidade terminológica) na base da UF.

Por exemplo, tomando *pitazo* como derivado de *pito*, entre cujas diversas acepções uma corresponde a um pequeno instrumento sonoro que produz um som agudo quando soprado (*apito*), as UFEs *pitazo inicial/final* assinalam para o momento de início e de término de um jogo de futebol. Por outro lado, essas e outras UFEs do domínio fonte e mais concreto do futebol, identificadas e analisadas no *corpus*, fazem referência ao domínio mais abstrato da política, caracterizando os referidos processos de metaforização. Por questões de limitação de espaço, outros processos de metaforização da política por meio de UFEs do futebol encontradas no *corpus* precisarão ser objeto de análise específica em outros trabalhos.

## NOTAS

- 1 Informações e textos disponíveis em: <https://www.clarin.com/autor/alejandro-borensztein.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- 2 Este trabalho apresenta parte dos resultados de nossa pesquisa concluída em 2020, em nível de Pós-doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.
- 3 Na quarta seção, analisaremos resultados ainda não publicados, circunscritos pela marca do sufixo -AZO, em contraste com os resultados da pesquisa atual, que busca explorar a relação metafórica dessas ocorrências.
- 4 Disponível em: <http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- 5 Na seção de Análise, faremos a apresentação dos dados e descreveremos as ocorrências.
- 6 Disponível em: <http://www.clarin.com/>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- 7 Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- 8 Disponível em: <http://www.perfil.com/>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- 9 Disponível em: <https://www.clarin.com/br/>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- 10 Informações referentes ao significado de *escolazo* e de outros lunfardismos em: [https://es.wiktionary.org/wiki/Ap%C3%A9ndice:Glosario\\_del\\_lunfardo#Escolazo](https://es.wiktionary.org/wiki/Ap%C3%A9ndice:Glosario_del_lunfardo#Escolazo).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berber Sardinha, T. (2009). *Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Berber Sardinha, T. (2007). *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Berber Sardinha, T. (2004). *Lingüística de corpus*. Barueri: Manole.
- Bevilacqua, C. R. (2004). *Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descrição y reglas de formación en el ámbito de la energía solar*. Tesis doctoral. Orientadora: Maria Teresa Cabré. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra.
- Corpas Pastor, G. (2010). *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología*. Madrid: Gredos, 1996.
- Davies, M. (2016) *Corpus del Español: Web/Dialectos*. Disponible em: <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>.
- Falcinelli, A. (2020) Valores y funciones del sufijo -azo en el español actual y sus equivalencias en el italiano. *Linguae*, v.1. 23-52. Disponible em: <https://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/view/217/192>.
- Lacuesta, R. S.; Gisbert, E. B. (1999). La derivación nominal. In: Bosque, I.; Demonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 1999: 4505-4594.
- Lázaro Mora, F. (1999). La derivación apreciativa. In: Bosque, I.; Demonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 1999: 4647-4682.
- Novodvorski, A. (2017). A equivalência tradutória de argentinismos: um estudo contrastivo léxico-fraseológico em corpus jornalístico de matérias políticas. *Domínios De Lingu@gem*, 11(5), 1628-1648. <https://doi.org/10.14393/DL32-v11n5a2017-13>
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid; Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Rodríguez, M. A. B. (2015). *Las colocaciones del español*. Madrid: Arco Libros.
- Santos, A. P. (2010). *Polissemia dos sufixos -ão, -arro, -orro, -aço e -uço e seus traços avaliativos sob a perspectiva diacrônica*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Scott, M. (2016). *WordSmith Tools, 7.0* [Programa computacional]. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Zuluaga, A. (2001). Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomizadas. *PhiN* (16). 67-83. <http://web.fu-berlin.de/phn/phn16/p16t5.htm>.

**Entre cognición y discurso. Aproximaciones sobre el potencial metafórico de algunas unidades fraseológicas referidas a estados de las personas**

***Between cognition and discourse. Approaches on the metaphorical potential of some phraseological units referring to states of a person***

**Mariela Andrea Bortolon**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

marielabortolon@unc.edu.ar

**RESUMEN**

A partir de un abordaje metafórico de la fraseología, el propósito de este artículo es analizar desde un enfoque multidimensional de la metáfora tres unidades fraseológicas del español de Argentina actualmente en vigencia referidas a estados de una persona en contextos reales de uso. La perspectiva adoptada en el análisis metafórico no solo tiene en cuenta el plano cognitivo, sino también aspectos lingüísticos, discursivos y culturales, necesarios para complementar la noción de idiomatidad de los fraseologismos. Con estas herramientas, se intentan delimitar los sentidos que adquieren las unidades fraseológicas examinadas en los diferentes contextos discursivos e interpretar sus motivaciones.

Palabras clave: fraseología, metáfora, discurso, español de Argentina, estados de la persona.

**ABSTRACT**

*Based on a metaphorical approach to phraseology, the purpose of this article is to analyze three phraseological units of Argentinian Spanish currently in force referring to states of a person in real contexts of use, from a multidimensional approach to metaphor. The perspective adopted in the metaphorical analysis not only considers the cognitive level, but also linguistic, discursive and cultural aspects, which are necessary to complement the notion of idiomatity of phraseologisms. With these tools, an attempt is made to identify the meanings acquired by the phraseological units examined in different discursive contexts and to understand their motivations.*

*Keywords: phraseology, metaphor, discourse, Argentinian Spanish, states of a person.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los fraseologismos han sido reconocidos como elementos centrales del lenguaje. Se trata de construcciones que se generan en virtud de la necesidad de los hablantes de una lengua de comunicar conocimientos, creencias, sensaciones y emociones y permiten expresar ideas más o menos complejas que, a su vez, revelan los valores y estructuras de pensamiento que caracterizan a una determinada cultura.

Asimismo, el peso otorgado a la metáfora a partir de la difusión de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980/1998) y sus posteriores desarrollos ha dado vida a numerosos estudios que emancipan a este tropo del ámbito de la retórica y lo analizan como un mecanismo que compensa las limitaciones de la capacidad cognitiva del ser humano para interpretarse a sí mismo y comprender la compleja realidad que lo circunda.

El rol que desempeñan metáforas y metonimias en la formación de fraseologismos ha sido descrito por numerosos autores (Corpas Pastor, 1996, 2003; Kövecses & Radden 1998; Iñesta Mena & Pamies Bertrán 2002; Dobrovolskij & Piirainen, 2005, 2010, 2018; Gibbs, 2007; Dobrovolskij, 2007; Luque Durán & Pamies Bertrán, 2008; García Page, 2008), quienes han demostrado su relevancia como herramienta eficaz en la construcción y comprensión de los significados figurados de ciertas construcciones fraseológicas.

Si bien existen abundantes investigaciones sobre el vínculo entre fraseología y metáfora, suelen concentrarse casi exclusivamente en el plano cognitivo, sin tener en cuenta otros aspectos que podrían enriquecer la percepción de las variables que intervienen en el uso efectivo de los fraseologismos en el discurso.

El presente artículo tiene por finalidad principal investigar acerca del potencial metafórico presente en tres unidades fraseológicas (en adelante, UFS) del español de Argentina actualmente en vigencia referidas a estados de la persona desde un enfoque multidimensional, que tiene en cuenta no solo el plano cognitivo, sino también el lingüístico, el discursivo y el cultural.

La selección de las UFS analizadas respeta los siguientes criterios:

- Han sido empleadas en los últimos tres años.
- Han sido utilizadas espontáneamente para describir estados propios y ajenos.
- Los usuarios de la red social son hablantes argentinos de cualquier rango etario.
- Refieren a estados personales de orden físico, intelectual, social o emocional.

A los fines de seguir estos parámetros, se recurrió a la red social Twitter que, por su agilidad de utilización, se recurrió a la red social Twitter que, por su agilidad de utilización, las características de los usuarios y la brevedad de los contenidos publicados constituye una fuente adecuada para la recogida de datos. Dentro de la multiplicidad de tuits, recopilamos numerosos ejemplos de uso de tres UFS con motivación metafórica, de los cuales extrajimos aquellos más representativos para el análisis.

Si bien sabemos que resultaría productivo relevar la frecuencia de uso de las expresiones seleccionadas en la variante de Argentina, por razones de pertinencia no

hemos incluido esta cuantificación en virtud de que se trata de una investigación de índole cualitativa y descriptiva.

Los estudios previos sobre la temática constituyen el punto de partida que nos permite concentrarnos en la relación entre fraseología, idiomática y metáfora. Posteriormente, describimos someramente las nociones fundamentales de la teoría de la metáfora conceptual y argumentamos a favor de un análisis ampliado, integre otras variables para indagar sobre el empleo de los fraseologismos en los discursos concretos. Continuamos con la exposición de los resultados desde los puntos de vista cognitivo, lingüístico, social y cultural, cuya discusión nos habilita a plasmar las conclusiones del trabajo.

## 2. ESTE ESTUDIO

A continuación, expondremos las principales categorías teóricas que sustentan nuestro trabajo. En primer lugar, analizaremos el aspecto idiomático de los fraseologismos y su relación con la metáfora. Posteriormente, enunciaremos las premisas fundamentales de la teoría de la metáfora conceptual propuesta por Lakoff y Johnson (1980/1998) y, para finalizar, presentaremos los principios de una aproximación dinámica de la metáfora, que consideramos la perspectiva más rentable en nuestro estudio.

### 2.1 Fraseologismos, idiomática y metáfora

Corpas Pastor (1996, p.20) define las UFS 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”, las cuales se caracterizan por una alta frecuencia de uso, la coaparición de los elementos que las integran; así como también por su institucionalización, su capacidad de idiomática y variación y por el grado en que estos aspectos se manifiestan.

Las UFS seleccionadas para nuestro análisis satisfacen los requisitos característicos de este tipo de construcciones (Corpas Pastor, 1996; García Page, 2008): pluriverbalidad, frecuencia, fijación, especialización semántica e institucionalización. En efecto, se trata de combinaciones de dos o más términos, relativamente estables a causa de la repetición frecuente y ordenada de sus componentes, por lo que se las considera legitimadas por el uso. Asimismo, existe una relación biunívoca entre la UF y la interpretación semántica realizada por los hablantes (Corpas Pastor, 1996) que habilita su lexicalización, esto es, la adición o supresión semántica respecto a su significado original. Por su carácter de construcciones estables y fraseologizadas, las UFS también se consideran institucionalizadas en el sentido de que son adoptadas por una comunidad lingüística y pasan a formar parte de su acervo lingüístico-cultural, de su vocabulario y se emplean en la comunicación cotidiana (García Page, 2008). En este sentido, las UFS pueden transformarse en productos culturales que identifican una comunidad de habla; pueden incluso convertirse en universales fraseológicos compartidos por otras comunidades lingüísticas, o bien, son susceptibles de ser utilizadas solo durante un determinado período de tiempo.

En este trabajo nos interesa específicamente el principio de idiomática, definido por García Page como una característica semántica prototípica por la cual “el

significado global de la expresión no es deducible de la suma o combinación de los significados individuales de sus partes constituyentes” (2008, p. 388). Si bien esta propiedad no se manifiesta concretamente en todas las UFS, está presente de manera potencial en cada una de ellas.

La idiomática de las UFS reside en la capacidad de presentar, además de su significado denotativo literal, un significado figurado o idiomático que deriva de algún tipo de transposición semántica, que no permite la acumulación de los sentidos de cada uno de sus componentes. El empleo de la UF en uno u otro sentido suele depender de componentes externos a la UF, cuya importancia sería equivalente a la de sus elementos internos. En ese sentido, la variable cultural que impregna las UFS “favorece el bloqueo del sentido literal o su utilización exclusiva en un contexto o situación muy determinada” (García Page, 2008, p. 391). Pensemos, por ejemplo, en la UF “correr la liebre”, que solo podría emplearse literalmente en una situación comunicativa específica (una competición deportiva o un evento de caza), mientras que se utiliza mayoritariamente con el sentido figurado de “sufrir penurias económicas”.

Entre los mecanismos que activan la idiomática de las UFS destacamos la metáfora y la metonimia (Corpas Pastor, 1996; García Page, 2008; Olza Moreno, 2009, 2011). Para reforzar la idea del párrafo anterior, esta última autora, parafraseando a Belinchón (1999, citado en Olza Moreno, 2009) afirma, además, que en la base de los procesos de generación de estos tropos y de las UFS aparece una información implícita que responde tanto a las intenciones y actitudes del hablante como a las maneras de concebir la realidad arraigadas en la cultura compartida por la comunidad de habla.

La teoría de la metáfora conceptual (en adelante, TMC) de Lakoff y Johnson (1980/1998) permite describir el modo en que se llevan a cabo las transposiciones semánticas que se activan a partir del significado literal de las UFS. Según esta perspectiva, algunas UFS se producen y comprenden a partir de las correspondencias entre dos dominios cognitivos, un dominio fuente, concreto y conocido, que transfiere determinados rasgos al dominio meta, abstracto o desconocido. En el caso de la UF “correr la liebre”, el mapeo entre ambos dominios revela el concepto metafórico subyacente a la metáfora lingüística que emerge en el discurso: TENER PROBLEMAS ECONÓMICOS ES TRATAR DE ATRAPAR A UN ANIMAL VELOZ. Así, del atributo prototípico de la situación de cacería de un animal que huye velozmente de sus depredadores, se transfiere al dominio meta la característica de correr detrás de algo que, por su velocidad, es muy difícil de atrapar.

En la transferencia hacia el dominio meta, los elementos “correr” y “liebre” aportan su significado literal individual al significado fraseológico. Por tal motivo, destacamos la capacidad del enfoque cognitivista de rescatar el significado literal que el significado tradicional de idiomática dejaba de lado, por cuanto insiste en la presencia de vínculos semánticos entre el significado extrafraseológico de los componentes de las UFS y su significado figurado.

Por su parte, Dobrovól'skij y Piirainen (2005, 2010) manifiestan que la TMC no es una perspectiva del todo adecuada para describir frases hechas o metáforas convencionales porque está planteada para identificar las propiedades de todas las expresiones metafóricas posibles y, especialmente, de las metáforas novedosas, que son dinámicas. Argumentan que las UFS convencionales son producto de su tiempo y transmiten conocimientos culturales acumulados durante el tiempo de su vigencia en la lengua, por lo que poseen funciones y valores comunicativos diferentes de los que son propios de las metáforas individuales novedosas. Si bien reconocemos la capacidad

de la TMC para reconocer y describir todo tipo de metáforas, creemos que es posible aplicar este enfoque inclusive a los fraseologismos, por cuanto la metodología de análisis no repara necesariamente en la diferencia entre metáforas vivas o muertas, convencionales o novedosas.

No obstante, estos autores proponen la aplicación de la TMC para describir cuestiones lingüísticas, como la existencia de huellas del dominio fuente presentes implícitamente en la estructura del dominio meta de parte del universo de las UF (Dobrovól'skij y Piirainen, 2005, p. 30). Esta particularidad se puede observar, por ejemplo, en la expresión "estar hecho pedazos", la cual exhibe claramente la presencia implícita del dominio fuente OBJETO FRÁGIL, que dominio meta PERSONA. Por su parte, los indicios provenientes del plano cultural pueden advertirse en la UF "lavarse las manos", expresión que significa eludir la propia responsabilidad en un asunto y deriva del ámbito religioso.

## 2.2. La metáfora en la perspectiva cognitiva

El postulado sobre la naturaleza metafórica del sistema conceptual formulado por la TMC y sus avances (Lakoff y Johnson, 1980/1998; Johnson, 1987, 2007; Kövecses, 2003, 2004, 2010, 2017; Gibbs y Cameron, 2008; Gibbs, 2011; Hampe, 2017; 1999; Lakoff, 1987; Semino, 2006; Semino y Demjen, 2017). Este enfoque afirma que nuestro modo de comprender el mundo se realiza a través de mapeos conceptuales basados en conexiones neuronales que, a su vez, derivan de las experiencias sensoriomotrices del cuerpo humano en su interacción con el mundo que lo rodea.

Lakoff y Johnson (1980/1998, 1999) fundamentan su teoría en tres ejes fundamentales: los procesos inconscientes del pensamiento, la concepción del sistema conceptual como el producto entre las características del cuerpo humano y sus modos de interacción con los ambientes físico y cultural y el patrón cognitivo que direcciona el mapeo conceptual desde lo concreto hacia lo abstracto.

El concepto de corporeización (*embodiment*) resulta primordial para comprender de qué modo la metáfora plasma la influencia de las percepciones y experiencias de cada individuo, como se advierte en las expresiones metafóricas "es un bajón" o "la sube", utilizada por los jóvenes argentinos cuando se trata de una situación que perjudica o favorece al hablante. En estos ejemplos, la experiencia física de la gravedad se utiliza para estructurar el sistema conceptual en un eje vertical, a partir de las conceptualizaciones NEGATIVO ES ABAJO/POSITIVO ES ARRIBA.

La corporeización se ve reflejada en los modelos cognitivos idealizados Lakoff (1987), esto es, una estructura cognitiva que colabora en la comprensión de la realidad percibida a partir de la cual organizamos nuestro conocimiento del mundo. Estos modelos adoptan cuatro formas: esquemas de imágenes, marcos proposicionales, metáforas y metonimias<sup>1</sup>.

Por otra parte, las proyecciones entre dominios conceptuales suponen una característica que resulta fundamental para nuestro análisis, y es la facultad de la metáfora de destacar solo algunos aspectos del dominio fuente que son relevantes a nivel conceptual y ocultar otros. A modo de ejemplo, en el concepto UN HOMBRE ES UN TORO se transfieren del dominio fuente atributos tales como la fuerza, la buena salud, la bravura y el coraje del animal, mientras se ocultan otros como sus dimensiones, algo que, en cambio, se traslada al dominio meta en el concepto UNA MUJER ES UNA VACA. En esa capacidad reside el poder de "encuadre" de las metáforas, que reflejan la

manera en que pensamos y actuamos a partir de determinadas experiencias y percepciones.

Un primer desarrollo de la teoría original clasifica a las metáforas según su complejidad según sean primarias o complejas. Las metáforas primarias (Grady, 1997; Lakoff y Johnson, 1999) son aquellas que surgen de las proyecciones experienciales directas entre dos dominios y no se pueden descomponer, como en el concepto el cuerpo es un contenedor. Las metáforas primarias pueden, en cambio, formar metáforas complejas, que pueden dividirse en conceptos más específicos e incluso combinarse en estructuras más complejas. Es el caso de LA IRA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR, de la cual derivan los conceptos LAS EMOCIONES SON SUSTANCIAS o LA INTENSIDAD ES CALOR (Soriano, 2012).

Si bien ya ha sido suficientemente probado que ciertas metáforas son potencialmente universales en razón de su origen corporeizado, también es cierto que numerosos conceptos metafóricos también son influenciados por la cultura. Así, un mismo concepto metafórico puede emerger en expresiones lingüísticas diferentes en distintos idiomas, aunque existen metáforas conceptuales exclusivas de una cultura o grupo de culturas, surgidas de contextos históricos y socioculturales disímiles. En ese sentido, Kövecses (2003, 2004) se plantea acerca de las dimensiones capaces de influir sobre la metáfora, sobre qué aspectos de este tropo denotan esa influencia, así como también sobre las causas que originan dicha variación. Así, la variación metafórica se ve afectada no solo por la base experimental, sino también por las dimensiones culturales y transculturales. Al analizar el concepto LA IRA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR A PRESIÓN, Kövecses llega a la conclusión de que las metáforas conceptuales universales son de nivel genérico (es decir, son primarias) y se instancian en cada cultura de manera específica. En la metáfora citada, cada cultura completa ese esquema genérico en base a sus particularidades: mientras que en muchos países occidentales la ira se conceptualiza en la cabeza, en Japón el recipiente que la contiene es el vientre (Matsuki, 1995, citado en Kövecses, 2010), mientras que en zulú lo hace en el corazón.

Por otro lado, de la misma manera en que cada idioma refleja la experiencia de su comunidad lingüística, las metáforas reciben influencias provenientes de la dimensión social (en sus variantes de género, edad y nivel sociocultural), como detallaremos en el próximo apartado.

### 2.3 Un enfoque dinámico de la metáfora

Aunque ciertos desarrollos posteriores de la TMC cuestionan algunos de sus postulados, otros los reafirman y enriquecen (Musolff, 2004; Kövecses 2004, 2017; Cameron y Deignan, 2006; Semino, 2006; Musolff y Zinken, 2009; Semino y Demjen, 2017). Hampe (2017) ilustra estos avances, que se diferencian de la teoría original por la inclusión de la variable del uso de las expresiones metafóricas en el discurso. En opinión de Zinken (2007), la metáfora presenta restricciones de uso que se caracterizan por fuertes preferencias de colocación y empleo de formas léxicas precisas<sup>2</sup>, así como también por la dependencia de aspectos no lingüísticos propios de las situaciones de empleo de las metáforas<sup>3</sup>. Steen (2011) también coincide en las limitaciones que presenta el marco cognitivo-lingüístico para abordar el análisis metafórico, argumentando que este tropo no constituye solamente una cuestión ligada al lenguaje y al pensamiento, sino también a la comunicación.

Estas investigaciones dan cuenta de la superación de la noción de metáfora conceptual como una representación cognitiva estática y su desplazamiento hacia el contexto discursivo. Por tal motivo, las nuevas propuestas añaden la perspectiva social, como es el caso de Hampe (2017), quien plantea la necesidad de implementar un modelo de análisis dinámico basado en la confluencia de los enfoques conceptual-cognitivo y lingüístico-discursivo.

Por su parte, Gibbs y Cameron (2008) proponen un enfoque de sistemas dinámicos que integra variables corporales, cognitivas, lingüísticas, sociales y culturales para capturar la ecología total del comportamiento humano. Explican esta postura indicando de qué modo una persona puede emplear determinadas metáforas ya sea para hablar de un dominio conceptual abstracto (esfera cognitiva), porque no existe en su lengua una forma de expresar significados abstractos de manera literal (esfera lingüística), o bien, porque desea impresionar o persuadir a su interlocutor (esfera social), o porque sus creencias, normas y valores culturales se encuentran codificados convencionalmente en base a temas metafóricos específicos (esfera cultural).

Para estos autores, en la metáfora intervienen procesos discursivos que operan en una interacción dinámica continua entre la cognición individual, la cognición social<sup>4</sup> y el entorno físico. Los enfoques dinámicos tratan de describir el modo en que la interacción sistemática del cuerpo con el mundo y con otras personas proporciona patrones coordinados de comportamiento adaptativo, que son el producto de procesos de autoorganización tanto intra- como interpersonales. Por tal motivo, el análisis de la metáfora en su realización discursiva permite vincular la escala individual del habla con la del discurso para poder describir la convencionalización de la metáfora a través de distintas escalas temporales (desde el milisegundo hasta el tiempo evolutivo) y sociales (dependientes del tamaño del grupo social, desde el propio individuo y su/s interlocutor/es hasta la comunidad de habla).

Los sistemas dinámicos también poseen un equilibrio característico de estabilidad y variabilidad. Por ello, existen metáforas que se emplean dentro de determinados grupos para luego desaparecer gradualmente y dejar su lugar a otras nuevas. Pensemos en la expresión "echar flit", que solo puede ser comprendida por hablantes de una cierta edad pertenecientes a comunidades de habla española geográficamente determinadas que hayan estado familiarizados con el empleo del insecticida utilizado hace décadas para combatir moscas y mosquitos en los hogares.

Por otra parte, Kövecses (2003, 2019) presenta otra propuesta de análisis basada en un modelo tridimensional que incluye:

- un nivel subindividual, compuesto por metáforas primarias y esquemas de imagen que constituyen la base experiencial y/o cultural de las expresiones metafóricas y motivan los conceptos metafóricos y sus emergentes lingüísticos.
- un nivel individual, caracterizado por el uso concreto de expresiones metafóricas en situaciones comunicativas reales.
- un nivel supraindividual, en el que se encuentran las metáforas complejas convencionales, descontextualizadas, que son compartidas por los integrantes de una comunidad lingüística y cultural.

Este modelo exhibe la interacción de los factores culturales y experienciales que motivan las expresiones metafóricas en todos los idiomas. Si bien Kövecses se muestra

favorable a un procedimiento analítico desde arriba hacia abajo -que solo determina regularidades metafóricas-, Dobrovól'skij y Piirainen (2005) justifican la realización de un análisis desde abajo hacia arriba, comenzando por un examen meticuloso de las expresiones lingüísticas individuales empleadas en discursos específicos para luego determinar las irregularidades existentes en la semántica de las metáforas particulares.

### 3. MÉTODO

En base a las reflexiones del punto anterior, hemos seleccionado de la red social Twitter diferentes ejemplos de uso de tres UFS referidas a estados de la persona que están en vigencia entre los hablantes del español de Argentina: "estar pasado de rosca", "estar para atrás" y "estar hecho un violín". Para facilitar su clasificación y análisis, las ocurrencias se han codificado como "PR", "A" y "V" respectivamente según la UF a la cual se refieran, y se han enumerado por orden de aparición en este trabajo.

Dado que el corpus recopilado siguiendo los criterios enunciados en el apartado introductorio es relativamente extenso<sup>5</sup> y pretendemos llevar a cabo un trabajo de tipo cualitativo y descriptivo con énfasis en el plano metafórico, hemos seleccionado las ocurrencias más ilustrativas para cada concepto subyacente.

Para el análisis de su potencial metafórico, utilizamos un modelo multidimensional que trata de describir los planos cognitivo, lingüístico, social y cultural (Gibbs y Cameron, 2008), considerando particularmente el planteo sobre el nivel individual de Kövecses (2003, 2019), que tiene en cuenta la utilización concreta de las UFS en el discurso. Si bien seguimos la dirección propuesta por Dobrovól'skij y Piirainen (2005), por cuanto partimos de las realizaciones concretas de las UF en el discurso hasta llegar a identificar sus motivaciones cognitivas, en la exposición de los resultados hemos optado por una presentación en sentido inverso, por considerar que puede contribuir a una comprensión más acabada del tema.

### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si bien en el análisis de las UFS seguimos la dirección propuesta por Dobrovól'skij y Piirainen (2005), por cuanto partimos de sus realizaciones concretas en el discurso hasta llegar a identificar sus motivaciones cognitivas, en la exposición de los resultados hemos optado por una presentación en sentido inverso, por considerar que puede contribuir a una comprensión más acabada del tema.

#### 4.1 *Estar pasado de rosca*

Esta UF remite al concepto metafórico EL CUERPO ES UNA MÁQUINA y su correlato más específico LA MENTE ES UNA MÁQUINA. Estas metáforas conciben al organismo y a la mente como si fueran mecanismos complejos, compuestos por sistemas que actúan coordinados entre sí, de manera que todos los engranajes de la maquinaria funcionan sincrónicamente para mantener la salud física y mental. La rosca sería, entonces, uno de los componentes necesarios para fijar las "piezas" que componen la mente. En su calidad de "resalto helicoidal de un tornillo o tuerca" (RAE), la rosca manifiesta la

capacidad implícita de dar vueltas para ajustar el tornillo. Cuando se sobrepasa la cantidad de vueltas necesaria para lograr el ajuste perfecto, el acople termina siendo excesivo y puede comprometer el funcionamiento del aparato.

La lengua española ofrece variantes con análogo significado y origen metafórico, tales como “pasarse de vuelta” o “pasarse de revoluciones”, que también aluden a un exceso, aunque determinado por el dominio fuente motor. En estos casos, el foco se traslada desde el objeto “rosca” hacia el movimiento del objeto sobre sí mismo o alrededor de un eje.

Atendiendo al debate sobre la importancia del significado literal de los distintos componentes de la UF, notamos cómo el significado literal del término “rosca” determina su significado figurado a través de la proyección de su significado al ámbito de los estados emocionales.

Desde el punto de vista discursivo, en los siguientes ejemplos advertimos de qué modo las interacciones en Twitter emplean esta UF con diferentes sentidos:

Ejemplo de uso	Concepto subyacente
A mí hace unos meses me pasa que me despierto a cada rato entre la 1 maso que me duermo hasta las 8, que suena mi alarma. <b>Estoy pasado de rosca.</b> (PR1) <sup>6</sup> Un ruido me despertó a las 5.30 y acá <b>estoy, pasado de rosca</b> , ¿ustedes bien? (PR2)	TENER INSOMNIO ES ESTAR PASADO DE ROSCA
Me retiro por un rato. <b>Estoy pasado de rosca</b> , me la agarro con todo el mundo. Estoy intoxicado con la información. (PR3) No pidas perdón. Con educación todos pueden opinar. Y vos no le faltaste el respeto. Ella está un poco <b>pasada de rosca</b> , después se llena la boca hablando de sororidad. (PR4)	ESTAR ESTRESADO ES ESTAR PASADO DE ROSCA ESTAR NERVIOSO/DE MAL HUMOR ES ESTAR PASADO DE ROSCA
<b>Estoy pasado de rosca</b> de tanta ansiedad por rendir mi último final. (PR5)	SENTIR ANSIEDAD ES ESTAR PASADO DE ROSCA
Fuí a ver un stand up, chupé, comí, cuando volvia me dejé el celu en un taxi, lo corrí 10 cuadras y no paró, con mi viejo fuimos hasta la pringles a ver si volvía a pasar el tacho por ahí y resulta que el tachero conocía a mi viejo y bueno... acá <b>estoy, pasado de rosca</b> peroconcelu (PR6)	REALIZAR MUCHAS ACTIVIDADES /EXCESIVA ES ESTAR PASADO DE ROSCA
Estoy terminando de correr 6K y estoy tan <b>pasada de rosca</b> q quiero llegar a casa y prender el fuego para hacer algo a la parrilla (PR7) Estoy tan <b>pasada de rosca</b> con el trabajo, y lo que quiero hacer este año que (...) no me para de latir el corazón con ideas nuevas que me caen todo el tiempo (PR8)	ESTAR EXALTADO ES ESTAR PASADO DE ROSCA
Como esquivo la pregunta de la <b>pasada de rosca</b> de pastillas jajaja (PR9) El problema no es la droga, es la pobreza (...) el problema no es la chica <b>pasada de rosca</b> , es los 5 o 6 hijos q deja. (PR10)	ESTAR DROGADO ES ESTAR PASADO DE ROSCA
No puedo más, no paro de llorar, estoy <b>pasada de rosca</b> mal con este tema (PR11)	ESTAR ANGUSTIADO ES ESTAR PASADO DE ROSCA

Tabla 1. Usos de “estar pasado de rosca”

El dominio fuente ROSCA transfiere a los diferentes dominios meta su principal atributo, la capacidad de girar, que hace referencia en todos los sentidos a la idea de

exceso. Una rosca demasiado ajustada es interpretada cognitivamente como una anomalía que implica un “desajuste” en el estado normal del ser humano.

Si dejamos atrás el nivel subindividual propuesto por Kövecses (2003, 2019) y nos concentramos en los niveles individual y supraindividual, notamos que los distintos sentidos que adopta esta UF son perfectamente comprendidos por la comunidad lingüística, dada la consolidación de la metáfora mecanicista del cuerpo humano que se impuso especialmente desde el siglo XVII en la cultura occidental. Ahora bien, se trata de empleos discursivos específicos que seguramente dependen de variables intra- e interpersonales, es decir, de las múltiples maneras en que cada hablante aplica la UF para expresar sensaciones o emociones.

Aunque la estabilidad interna de la UF aparece afianzada, ya que se mantienen relativamente inalterados el inventario de sus componentes y su orden dentro de la expresión<sup>7</sup>, en las proyecciones metafóricas que le adjudican su idiomatidad se advierten desplazamientos hacia dominios meta diferenciados. Estos están vinculados entre sí en cuanto giran en torno a estados emocionales y mentales (el estrés, la actividad excesiva, la angustia, el entusiasmo o la alteración de las facultades mentales a causa de las drogas) y aluden a una alteración del estado normal de una persona.

#### 4.2 *Estar para atrás*

Desde el punto de vista cognitivo, para analizar esta UF debemos recurrir a la metáfora de la “estructura del evento” (Lakoff, 1993, p. 220; Lakoff y Turner, 2009), que conceptualiza estados, cambios y acciones en términos de espacio, movimiento y fuerza. Esta metáfora genérica invoca el esquema de imagen del CAMINO, que facilita la comprensión de dominios tan abstractos como los del TIEMPO y la VIDA y está estructurado del siguiente modo:

- un punto de partida situado detrás.
- un punto de llegada situado adelante.
- una serie de lugares adyacentes que unen el punto de partida con el de llegada.
- una dirección por la que circula el agente. (Peña Cervel, 2003, p. 180)

La UF que nos ocupa remite cognitivamente a ese esquema y responde a la metáfora específica LOS CAMBIOS DE ESTADO SON MOVIMIENTOS, vinculada con el esquema subsidiario DELANTE-DETRÁS. Este esquema, a su vez, constituye la base experiencial de las correspondencias metafóricas EL PROGRESO ES UN MOVIMIENTO HACIA ADELANTE/EL RETROCESO ES UN MOVIMIENTO HACIA ATRÁS. Como podremos notar en los ejemplos de uso de la UF, los puntos de partida y de llegada del camino no interesan tanto como el movimiento en sentido contrario, provocado por una entidad externa al agente que provoca su regreso a un punto situado con anterioridad al presente en la línea del tiempo.

Desde el punto de vista sociocultural, el hecho de haber recorrido el camino en una dirección opuesta a la canónica y estar situado en una posición de retroceso en lugar de avanzar hacia el progreso es considerado negativo y se asocia con los conceptos positivo es adelante/negativo es atrás, que otorgan al esquema del camino un sentido axiológico.

Desde el punto de vista de la situación comunicativa, describimos los siguientes usos de esta UF:

Ejemplo de uso	Concepto subyacente
<b>Estoy para atrás</b> con mi físico. (A1) Delpo <b>está para atrás</b> y eso me da mucha bronca. (A2) Creo que es un jugador que ya <b>está para atrás</b> . (A3)	ESTAR EN MALAS CONDICIONES FÍSICAS ES MOVERSE HACIA ATRÁS
<b>Estoy para atrás</b> del estómago. (A4) Estaba re tirada con covid y mi novio me atendió como una princesa, ahora <b>está para atrás</b> él y es mi turno de tratarlo como tal. (A5)	ESTAR ENFERMO ES MOVERSE HACIA ATRÁS
Guido de los 8 escalones, con las preguntas de suma y resta me hizo dar cuenta que <b>estoy para atrás</b> con matemáticas. (A6) Ah, <b>estoy para atrás!</b> Qué es blockchain? (Mientras te reís de mi vejez, explicame) (A7) No tengo un peso, <b>estoy para atrás</b> en el colegio, y no me pierdo una joda, estoy en un cumple. (A8)	NO TENER CONOCIMIENTOS ES MOVERSE HACIA ATRÁS
No tengo ganas de nada, <b>estoy para atrás</b> . (A9) Otra vez <b>estoy para atrás</b> , necesito que me pase algo bueno, re podrido de todo. (A10) Me di cuenta que psicológicamente <b>estoy para atrás</b> . (A11)	ESTAR DESANIMADO ES MOVERSE HACIA ATRÁS
No lo probé pero por el nombre seguro <b>está para atrás</b> . (A12) La amaba cuando estaba con Cris morena, ahora <b>está para atrás</b> con la zurdada. (A13) <b>Está para atrás</b> que escriban mal. (A14)	NO CORRESPONDER CON LAS PREFERENCIAS DE ALGUIEN ES MOVERSE HACIA ATRÁS

Tabla 2. Usos de “estar para atrás”

Los sentidos que adquiere la UF “estar para atrás” en el uso cotidiano dan cuenta de una variedad que va desde el plano físico hasta el cognitivo y el emocional. En los primeros ejemplos, se utiliza en referencia a las condiciones físicas del cuerpo, inclusive en el caso de los deportistas, para apuntar a su bajo rendimiento en las competencias. Asimismo, la enfermedad también se conceptualiza en términos de un retroceso que implica la necesidad de volver a recorrer el camino desandado para recobrar la salud perdida. En el plano emocional, son numerosos los ejemplos del empleo de esta UF para manifestar desánimo, depresión o cansancio mental. Se utiliza también para expresar ignorancia o inexperiencia, así como también desagrado hacia determinados objetos, acciones o situaciones.

En síntesis, en esta UF notamos la ausencia de modificaciones creativas (Corpas Pastor, 1996) de la fijación convencional de sus componentes, así como también la presencia del significado metafórico que remite al esquema de imagen del CAMINO que conceptualiza el TIEMPO. La novedad reside, justamente, en la selección de dominios meta que los hablantes individuales realizan en los discursos reales.

### 5.3 Estar hecho un violín

Esta UF es el emergente lingüístico del concepto LAS PERSONAS SON INSTRUMENTOS MUSICALES, vinculada a la metáfora LAS PERSONAS SON OBJETOS que, al igual que con el concepto LAS PERSONAS SON MÁQUINAS, encierra una perspectiva corporeizada que conceptualiza al cuerpo y a sus rasgos psíquicos en términos físicos (Casadei, 1996). Más allá de lo experiencial, la UF está motivada por atributos culturalmente consolidados en relación con el objeto violín (armonía, belleza, afinación, perfección).

Estas características, que responden no solo a conocimientos sino también a creencias y valores que forman parte de la cognición socialmente compartida, son proyectadas al dominio meta PERSONA para metaforizar especialmente condiciones físicas del individuo con una valoración positiva. Retomando la propuesta de Gibbs y Cameron (2008) señalamos que, en esta UF, las esferas social y cultural prevalecen sobre la lingüística, ya que el sistema de la lengua española cuenta con elementos capaces de comunicar el estado de bienestar de una persona. Su empleo obedece, en cambio, a cuestiones de orden social y cultural vinculadas con el impacto que podría tener en los interlocutores en el discurso.

Como se advierte a continuación, esta UF se emplea con los siguientes sentidos:

Ejemplo de uso	Concepto subyacente
Hace 6 meses estaba <b>hecha un violín!</b> Ahora tirando a bandoneón. (V1) Me fui <b>hecha un violín</b> y volví hecha un contrabajo con todo lo que morfé en mi casa. (V2) <b>Estoy hecho un violín...</b> / Qué bueno, yo estoy hecho un violonchelo... (V3) Bajé 5 kg, <b>estoy hecho un violín.</b> (V4)	TENER UN PESO CORPORAL ADECUADO ES SER UN VIOLÍN
Entrenamiento terminado (...) a 4:15... <b>estoy hecho un violín</b> !!...usado. (V5) Estoy <b>hecha un violín</b> , sin cuerdas como diría mi viejo, pero violín a fin de cuentas. (V6) <b>Estoy hecho un violín...</b> no te digo un estradivarius, pero si uno humildón, en buen estado. (V7) Terminé el último entrenamiento (...), estoy <b>hecho un violín.</b> Stradivarius. De 300 años. (V8) <b>Estoy hecho un violín.</b> De la orquesta del Titanic. (V9) Me lo cruce a grassi <b>está hecho un violín.</b> /Y tiene cuerda para rato. (V10) Fui al médico - Y que te dijo? - Que <b>estoy hecho un violín!</b> (con el agregado de la fotografía de un reconocido personaje acusado de violación) (V11)	ESTAR EN BUENAS CONDICIONES FÍSICAS ES SER UN VIOLÍN
Metete una Olanzapina a la siesta y te levantas <b>hecha un violín.</b> (V12) Yo la hice el año pasado y estaba <b>hecha un violín.</b> Los valores en sangre me daban todos divinos. (V13)	TENER BUENA SALUD ES SER UN VIOLÍN

Tabla 3. Usos de "estar hecho un violín"

Tal como advertimos anteriormente, el sentido adquirido por esta UF en la mayor parte de los discursos se vincula con el estado físico, para manifestar ya sea buena salud como un adecuado estado del cuerpo. Son numerosas también las referencias al peso apropiado y todas se refieren a las cualidades de belleza y perfección que la comunidad de habla comparte en relación con el violín.

De todos modos, en gran parte de los tuits el empleo de la UF está complementada por la ironía con intenciones humorísticas. Es así como aparecen significados implícitos que mitigan la idea de perfección evidenciada por la metáfora del violín cuando los hablantes se describen a sí mismos. En algunos ejemplos del

empleo de la UF referido al peso corporal, se alude a instrumentos más voluminosos como el bandoneón, el violonchelo o el contrabajo para insinuar un aumento de peso. Del mismo modo, para describir un deterioro del estado físico se agregan al violín características negativas. Tal es el caso de las propiedades "usado", "sin cuerdas", "uno humildón", "un Stradivarius de 300 años", "de la orquesta del Titanic", que sugieren una imperfección -e incluso, la situación contraria- respecto del prototipo ideal de condición corporal.

Dejando de lado las correspondencias metafóricas, analizamos por separado los ejemplos V10 y V11 porque dan cuenta de otro empleo muy difundido de la UF, que fusiona el violín con el término violador por asociación fónica. A primera vista, observamos que la UF estaría siendo utilizada para expresar estados físicos. Sin embargo, en el nivel de los implícitos del discurso, apela al sarcasmo a través del agregado de nombres o imágenes de personajes conocidos y de la adición de rasgos que intensifican su significado, como la metáfora "tiene cuerda para rato", la cual remite al concepto UNA PERSONA ES UNA MÁQUINA y hace alusión a la posibilidad de que el abusador pueda volver a cometer ese delito.

En estos testimonios, la variable cultural aparece decisiva para la comprensión del verdadero sentido de "estar hecho un violín". Solo los hablantes del español de Argentina que hayan conocido ciertos hechos de abuso que se evocan en estos discursos y quienes comprendan el implícito proveniente de la asociación fónica pueden llegar rápidamente a captar el sarcasmo velado en la UF.

Si bien en el sistema lingüístico español existen elementos léxicos precisos para denotar a quien abusa sexualmente de una persona, la UF "estar hecho un violín" se utilizaría a modo de eufemismo para mitigar el efecto ofensivo que podría provocar el término "violador" en el discurso, así como también para generar una suerte de complicidad con el interlocutor que interpreta el verdadero sentido de la UF<sup>8</sup>.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Hemos adoptado un modelo multidimensional de análisis metafórico de las UFS seleccionadas con la convicción de que una comprensión acabada de las motivaciones que las generan requiere necesariamente una evaluación de las correlaciones existentes entre los diferentes factores que intervienen en su formación y utilización en los discursos concretos.

Dicho modelo nos ha permitido ratificar en las unidades fraseológicas abordadas los resultados de estudios previos referidos a la relevancia de la cognición social y la cultura compartida por la comunidad de habla en la creación de sentidos. Dichos sentidos terminan de moldear los significados metafóricos generados a partir de estructuras mentales en las cuales se combinan factores experienciales y culturales.

En las interacciones discursivas reales, los hablantes seleccionan el sentido que otorgan a la UF en virtud de sus intenciones y actitudes y de la información que procuran presentar, siempre sobre la base de los modos de concebir la realidad que atraviesan la cultura de la comunidad lingüística.

Restaría evidenciar si cada uno de los usos de las UFS que hemos identificado es interpretado adecuadamente por los demás participantes de la situación comunicativa. Esto constituye una de las limitaciones de este estudio, que solo se ha concentrado en los tuits y aún no ha considerado las respuestas.

Hemos percibido también de qué modo la dinámica del empleo concreto de las UFS examinadas se encuentra sometida a un equilibrio entre estabilidad y variabilidad que no repercute sobre su fijación interna, sino sobre la traslación semántica operada por los hablantes en cada situación comunicativa. Solo un estudio diacrónico podría evidenciar si los sentidos revelados son transitorios o se vuelven convencionalizados.

Asimismo, quedan abiertas otras líneas de investigación, entre las que destacamos la posibilidad de investigar las mismas UFS en otros contextos de uso, en otras comunidades de habla española y en otros idiomas, a fin de establecer semejanzas y diferencias respecto de los resultados de este trabajo.

## NOTAS

1 Los esquemas de imagen son estructuras preconceptuales generadas a partir de nuestra experiencia sensorio-motora, los cuales producen patrones dinámicos que ayudan a comprender nociones abstractas actuando como dominios fuente de metáforas. Los marcos o modelos prototípicos son estructuras cognitivas compuestas de roles, jerarquías y relaciones entre personas, objetos y eventos que sirven de base a nuevas situaciones comunicativas. Por su parte, la metonimia es una correspondencia conceptual entre elementos de un mismo dominio conceptual, mientras que la metáfora opera como proyección entre dos dominios diferentes. En este trabajo, aludimos especialmente a los esquemas de imagen y a las metáforas.

2 Zinken (2007) muestra cómo existen diversas clases de viajes marítimos que involucran “botes” o “barcos”, según se relacionen con objetivos específicos, ya sea “personas que comparten intereses comunes” o “sistemas sociales o económicos complejos”.

3 A modo de ejemplo, Boers (1999, citado en Hampe, 2017) demuestra cómo las metáforas referidas a sistemas económicos utilizan una mayor cantidad de conceptos del dominio fuente SALUD en invierno que en otras estaciones del año, lo que denota la influencia de una variable extralingüística en la conceptualización metafórica. Asimismo, el género y la ocupación constituyen factores que influyen en la producción y comprensión de metáforas. Por ejemplo, las mujeres tienden a metaforizar sus propios sentimientos, mientras que los hombres utilizan este tropo para describir las emociones de otras personas. Por otra parte, sacerdotes y maestros son más propensos a utilizar lenguaje metafórico en relación con otras profesiones (Hampe, 2017).

4 La sociolingüística adopta de la Psicología Social el concepto de “cognición social”, definido como una interfaz que conecta la estructura social y la estructura discursiva (van Dijk, 2002), según la cual el individuo, al producir un discurso, activa un procedimiento cognitivo de (re)construcción de contextos situacionales que determina la formación de modelos o marcos de referencia. Dichos modelos contienen el acervo de conocimientos culturales y sociales, valores, actitudes y opiniones acumulados por los hablantes a lo largo de sus experiencias y son útiles para interpretar la realidad. A su vez, la cognición individual, en cuanto conjunto de representaciones cognitivas particulares de cada hablante, forma parte de la cognición social.

5 De la UF “estar pasado de rosca” se han identificado 284 ocurrencias, mientras que de “estar para atrás” se recolectaron 128 y de “estar hecho un violín” se obtuvieron 117. La identificación de usuarios argentinos se llevó a cabo utilizando un filtro de Twitter, con un control manual posterior sobre cada tuit para evitar imprecisiones. A continuación, previa selección de aquellas que satisfacían los criterios establecidos, las ocurrencias fueron codificadas para diferenciar cada UF y clasificarlas según su significado metafórico.

6 Los ejemplos extraídos de la red social Twitter se reportan con los eventuales errores lingüísticos con los cuales fueron publicados originalmente. Esta decisión radica en la necesidad de preservar la espontaneidad de las manifestaciones de usuarios que utilizan las UFS estudiadas en sus tuits.

7 Solo se observan modificaciones de la fijación material de la UF que no alteran su fijación de contenido (Zuluaga, 1980 citado en Corpas Pastor, 1996: 23). Entre ellas, notamos la adición del adverbio “acá” al componente verbal –lo que genera una pausa en medio de la UF (PR2, PR6)-, la sustantivación (PR9), así

como también la adjetivación del ejemplo siguiente y la adición de los intensificadores “un poco” (PR4), tan (PR7, PR8) y mal (PR11). Precisamos que este último adverbio se utiliza en la variedad juvenil del español de Argentina para reforzar una afirmación o una negación: “estoy contento mal”; “me duele mal”.  
8 Para designar al abusador también tiene una alta frecuencia de uso la expresión “ser un violín”, que cumple con los mismos principios de afinidad fónica e idéntico propósito que la UF metafórica analizada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27(4), 671-690. <https://doi.org/10.1093/applin/aml032>
- Casadei, F. (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Bulzoni.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigaciones en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Vervuert.
- Dobrovol'skij, D. (2007). Cognitive approaches to idiom analysis. En H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn & N. R. Norrick (Eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (Vol 2, pp. 789-818). De Gruyter.
- Dobrovol'skij, D. & Piirainen, E. (2005). Cognitive theory of metaphor and idiom analysis. *Jezykoslovije (Osijek)*, 6(1-2), 1-35. <https://hrcak.srce.hr/file/48919>
- Dobrovol'skij, D. & Piirainen, E. (2010). Idioms: Motivation and etymology. *Yearbook Of Phraseology*, 1(1), 73-96. <https://doi.org/10.1515/9783110222623.1.73>
- Dobrovol'skij, D. & Piirainen, E. (2018). Conventional Figurative Language Theory and idiom motivation. *Yearbook Of Phraseology*, 9(1), 5-30. <https://doi.org/10.1515/phras-2018-0003>
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- Gibbs, R. W. (2007). Psycholinguistic aspects of phraseology: American tradition. En H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn & N. R. Norrick (Eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (Vol 2, pp. 819-836). De Gruyter.
- Gibbs, R. W. (2011). The social nature of embodied cognition: A view from the world of metaphor. *Intellectica*, 56(2), 81-98.
- Gibbs, R. & Cameron, L. (2008). The social-cognitive dynamics of metaphor performance. *Cognitive Systems Research*, 9(1-2), 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2007.06.008>
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes* [Tesis doctoral, University of California]. Escholarship. <https://escholarship.org/uc/item/3g9427m2>
- Hampe, B. (Ed.). (2017). Embodiment and discourse: Dimensions and dynamics of contemporary metaphor theory. En B. Hampe (Ed.), *Metaphor: Embodied cognition and discourse* (pp. 3-23). Cambridge University Press.
- Iñesta Mena, E. & Pamies Bertrán, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Método.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. & Radden, G. (1998). Idioms: a view from cognitive semantics, *Applied Linguistics*, XVII(3), 326-355. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>
- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.

- Kövecses, Z. (2004). Introduction: Cultural variation in metaphor. *European Journal of English Studies*, 8(3), 263-274. <https://doi.org/10.1080/1382557042000277386>
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2017). Levels of metaphor. *Cognitive linguistics*, 28(2), 321-347.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. University of Chicago.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Lakoff, G. & Turner, M. (2009). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.
- Luque Durán, J. D. & Pamies Bertrán, A. (Eds.). (2005). *La creatividad en el lenguaje*. Granada lingvistica.
- Musulff, A. (2004). Metaphor and conceptual evolution. *Metaphorik.de*, 7(2004), 55-75.
- Musulff, A., & Zinken, J. (Eds.). (2009). *Metaphor and discourse*. Palgrave Macmillan.
- Olza Moreno, I. (2009). *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas: la fraseología somática metalingüística del español* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. Depósito digital de la Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/6985>
- Olza Moreno, I. (2011). Aspectos sobre la relación entre idiomaticidad, metáfora y metonimia. En C. Santibáñez & J. Osorio (Eds.), *Recorridos de la metáfora: cuerpo, espacio y diálogo*, pp. 167-216. Cosmigonon.
- Pamies Bertrán, A. (2008). Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17: 41-57. [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/017/004\\_pamies.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/017/004_pamies.pdf)
- Peña Cervel, S. (2003). *Topology and Cognition: What Image-Schemas Reveal About the Metaphorical Language of Emotions*. Lincom Europa.
- Semino, E. (2006). A corpus-based study of metaphors for speech activity in British English. En S. T. Gries & A. Stefanowitsch (Eds.), *Corpora in Cognitive Linguistics: Conceptual Metaphors* (pp. 35-60). John Benjamins.
- Semino, E. & Demjén, Z. (2017). The Cancer Card: Metaphor, Intimacy, and Humor in Online Interactions about the Experience of Cancer. *Metaphor: Embodied cognition and discourse*, 181.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En A. Barcelona, I. Ibarretxe-Antunano, & J. Valenzuela, *Lingüística cognitiva* (pp.97-121). Anthropos.
- Steen, G. (2011). The contemporary theory of metaphor — now new and improved! *Review Of Cognitive Linguistics*, 9(1), 26-64. <https://doi.org/10.1075/rcl.9.1.03ste>
- Zinken, J. (2007). Discourse metaphors: The link between figurative language and habitual analogies. *Cognitive linguistics*, 18(3), 445-466. <https://doi.org/10.1515/COG.2007.024>

## La variación en los refranes y frases proverbiales en español: un caso práctico

### *Variation in spanish proverbs and proverbial phrases: a case study*

**Julia Sevilla Muñoz**

Universidad Complutense de Madrid  
sevilla@ucm.es

**M.<sup>a</sup> del Carmen Ugarte García<sup>1</sup>**

Universidad Complutense de Madrid  
lacarmenu@gmail.com

#### RESUMEN

Teniendo en cuenta las recomendaciones del Marco Común de Referencia para las lenguas (MCER) sobre la inclusión de los refranes y proverbios en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española tanto en la competencia léxica como en la competencia sociolingüística, este artículo aborda el estudio de un aspecto frecuente en los refranes, pero apenas analizado: la variación formal. Teniendo en cuenta que los refranes y las frases proverbiales son las principales categorías de las paremias de carácter popular, el presente trabajo analiza la variación en estos enunciados breves y sentenciosos mediante el estudio de los refranes y frases proverbiales aportados por una informante residente en la comarca española de la Ribera del Duero. Los resultados obtenidos permitirán proporcionar datos de interés para la investigación paremiográfica y paremiológica, así como para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: paremiografía, paremiología, refrán, frase proverbial, español

#### ABSTRACT

*Taking into account the recommendations of the Common Framework of Reference for Languages (CEFR) on the inclusion of proverbs and sayings in the teaching/learning of the Spanish language in both lexical competence and sociolinguistic competence, this article deals with the study of a frequent but scarcely analysed aspect of proverbs: formal variation. Bearing in mind that proverbs and proverbial phrases are the main categories of popular paremias, this paper analyses the variation in these short and sententious utterances through the study of proverbs and proverbial phrases provided by an informant living in the Spanish region of Ribera del Duero. The results obtained will provide interesting data for paremiographical and paremiological research, as well as for linguistics applied to language teaching.*

*Keywords: paremiography, paremiology, proverb, proverbial phrase, Spanish*

## 1. INTRODUCCIÓN

Dado que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) incluye la enseñanza/aprendizaje de los refranes y proverbios tanto en la competencia léxica (2002, 5.2.1.1.) como en la competencia sociolingüística (2002, 5.2.2.3), en este trabajo se aborda el estudio de la variación en los refranes y en otro tipo de enunciado sentencioso, las frases proverbiales, muy presentes en los refraneros.

Las paremias o enunciados breves y sentenciosos comprenden un elevado y variado número de unidades lingüísticas. Teniendo en cuenta principalmente su uso y su origen, se pueden agrupar en dos grandes bloques: las paremias de carácter popular y las de carácter culto (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez 2013 y 2017; Crida y Sevilla 2015); mientras las primeras tienen un uso popular y un origen preferentemente anónimo o ignorado por los usuarios, las segundas se caracterizan por su origen conocido y uso mayoritariamente culto, como sucede con los proverbios (como los de origen bíblico: *No juzguéis y no seréis juzgado*) o los aforismos (*La suerte está echada*, frase atribuida a Julio César). Se observa que su forma suele mantenerse estable, a diferencia de los tipos que engloban el primer grupo: los refranes, las frases proverbiales, los dialogismos y las locuciones proverbiales. A continuación, incluimos algunos ejemplos:

Refranes (en su mayoría de estructura bimembre reforzada por el ritmo y la rima): *Quien / El que / A quien / Al que a buen árbol se arrima buena sombra le cobija*<sup>2</sup>

Frase proverbial (de estructura unimembre y sin rima): *Las comparaciones son odiosas. Toda comparación es odiosa.*

Dialogismo (de estructura dialogada e irónica): *Dijo la sartén al cazo: '¡Quítate de ahí, que me tiznas!'. Dijo la sartén a la caldera: 'Quítate allá, culinegra'. La sartén le dijo al cazo: 'Apártate que me tiznas'. Dijo la sartén a la caldera: 'Quítate allá, ojinegra'.*

Locución proverbial (de estructura parecida a la locución verbal y mensaje sentencioso): *Ir / Venir por lana y volver trasquilado.*

Por lo general, los hablantes no son conscientes de esta diversidad formal. De hecho se atribuye la fijación como un rasgo definitorio de este tipo de unidades lingüísticas (García-Page, 2008). Sin embargo, no solo quienes enseñan refranes y frases proverbiales en clase de lengua o de traducción, sino también quienes elaboran corpus paremiográficos se enfrentan al problema de la variación, porque afecta a la selección de los criterios que se han de aplicar para determinar la forma que se debe enseñar o la que ha de figurar al inicio de la ficha. Se tiende a elegir la «forma académica», esto es, la forma registrada en el diccionario de la Real Academia Española, lo que no garantiza que sea la más adecuada. Así, el diccionario académico<sup>3</sup> registra las variantes *Perro ladrador, poco mordedor* y *Perro ladrador, nunca buen mordedor*, pero en el habla actual también se emplea *Perro que ladra no muerde*; esta forma no figura en la obra lexicográfica de la Real Academia Española. Como no se trata del único caso, el criterio pragmático debería ser relevante en la labor paremiográfica y en la clase de lengua, esto es, tener en cuenta las formas usadas en el habla, aunque no estén registradas en los diccionarios ni en los repertorios.

La variación en las unidades fraseológicas ha despertado el interés del lingüista Pedro Mogorrón Huerta, quien ha promovido su análisis tanto con sus trabajos individuales<sup>4</sup> como con la coordinación de obras colectivas<sup>5</sup> en las que han participado fraseólogos y paremiólogos. No obstante, dado que hasta la fecha todavía son escasos los estudios centrados en la variación de las paremias de carácter popular, le dedicaremos el presente trabajo, entendiendo por variantes las formas que conviven de forma paralela, en particular la variación en los refranes y frases proverbiales en el español de España. Así pues, el objetivo general de esta investigación<sup>6</sup> consiste en estudiar la variación de estas paremias de carácter popular, mediante la aplicación de una metodología que permita lograr los siguientes objetivos específicos: mostrar las fuentes de documentación idóneas para la localización de variantes y averiguar cuál es la variación existente en las paremias vigentes en el siglo XXI.

## **2. METODOLOGÍA APLICADA EN EL ESTUDIO DE LA VARIACIÓN DE LOS REFRANES Y LAS FRASES PROVERBIALES**

### 2.1. Criterios de selección de las paremias

Para la selección de las paremias objeto de este estudio se aplican varios criterios (lingüístico, temporal, espacial), ya que se opta por analizar las paremias en español de carácter popular, en concreto los refranes y las frases proverbiales procedentes de una zona geográfica determinada, recopiladas en un periodo concreto y aportadas por una informante.

La zona geográfica escogida para realizar la labor de campo se encuentra en el sur de la provincia de Burgos, en la comarca de la Ribera de Duero. Se trata de Villanueva de Gumiel, una localidad de menos de 300 habitantes, situada a 79 km de Burgos capital, y a 12 km de la capital de la comarca, Aranda de Duero.

La época de la recopilación del material corresponde a la época actual, al siglo XXI, desde primeros de siglo hasta hoy.

El material de base han sido dos relaciones de paremias publicadas por la informante en una revista local (Núñez Brullés, 2001 y 2021) completadas con dos entrevistas presenciales, no dirigidas, para comentar las paremias, completadas más tarde con una tercera entrevista, al objeto de resolver dudas sobre la formulación de algunas paremias. En el transcurso de las entrevistas surgieron nuevas paremias que incorporamos a la relación que se encuentra en el anexo.

### 2.2 Fuentes consultadas

Si el objetivo del trabajo consiste en estudiar las variantes en los refranes y frases proverbiales empleados o recordados en el español actual de España, deberíamos centrarnos en las fuentes orales y, por consiguiente, localizar a los usuarios de estas unidades lingüísticas, lo que supone una tarea compleja, dada la progresiva pérdida de la competencia paremiológica<sup>7</sup>, como hemos podido constatar durante la labor de campo que estamos llevando a cabo desde hace algunos decenios por tierras españolas. Precisamente fueron estas fuentes orales las que nos descubrieron la existencia de variantes en los refranes. Así, hace veinte años en la localidad guadalajareña de Sigüenza, un usuario de 86 años comentó que en su familia se decía

el refrán *Más vale pájaro en mano que buitre volando*, cuando la forma utilizada comúnmente es *Más vale pájaro en mano que ciento volando*. Aquella afirmación nos llevó a buscar esta variante en fuentes escritas. Se trata de una forma empleada desde la Edad Media, pero su uso ha ido disminuyendo en detrimento de la variante *Más vale pájaro en mano que ciento volando*, de forma que son pocos los usuarios que la utilizan en la actualidad. No obstante, la variante *Más vale pájaro en mano que buitre volando* aparece documentada todavía a finales del siglo XIX<sup>8</sup>. En cuanto a la segunda forma, la hallamos en el siglo XIX tanto en la primera mitad<sup>9</sup> como en el último tercio<sup>10</sup>.

Con posterioridad, una mujer de 87 años comentó que ella no empleaba la forma *En casa del herrero, cuchillo de palo* sino *En casa del herrero, cuchara de palo*, porque para ella era lo lógico. Esta forma se utiliza bastante en la Mancha<sup>11</sup>, en donde también se emplea la forma *En casa del herrero, cuchillo de madera*, tal como afirma un informante. Se trata de una ultracorrección por parte del pueblo, al no entender el significado de la forma inicial.

El valioso material que aportan las fuentes orales motiva que, de forma paulatina, los paremiógrafos y paremiólogos tiendan a consultar con mayor frecuencia estas fuentes, ya sea para buscar un equilibrio con las fuentes escritas, ya sea para hallar un complemento a ellas, ya sea para priorizarlas frente a estas últimas, ya sea para recopilar formas usadas, pero no recogidas en las fuentes escritas y evitar así que se pierdan.

Como se ha comentado, el presente estudio no se basa en el material paremiográfico procedente de un grupo de informantes sino en la relación de paremias aportadas por una informante, ya que constituye un caso digno de estudio, como mostraremos en este trabajo. Se llama Bernardina Núñez Brullés, nacida en 1951 en Villanueva de Gumiel y residente en esta población burgalesa. A raíz de la lectura de un artículo periodístico con refranes, fue consciente de la riqueza contenida en los que utiliza asiduamente o en los que recuerda, aprendidos en su mayoría de su madre y del entorno cercano. Por eso, Bernardina Núñez se ha preocupado por conservarlos mediante su publicación en la revista local *Entre Pinares* (2001 / 2021)<sup>12</sup>. En cualquier caso, cabe señalar que los informantes en general, y Bernardina Núñez en particular, muestran más interés por el contenido, significado y aplicación de las paremias, que por la forma del enunciado, lo cual siempre dificulta la localización de variantes.

Además, consultaremos repertorios de paremias procedentes de fuentes orales publicados en los últimos decenios<sup>13</sup> y fuentes escritas para comprobar si las variantes aportadas por nuestra informante aparecen documentadas. Por ejemplo, los denominados «refraneros clásicos», esto es los repertorios realizados por los humanistas en el siglo XVI (Pedro Vallés, 1549; Hernán Núñez, 1555, Juan de Mala Lara, 1568), pues consultaron tanto fuentes escritas como orales; sin embargo, no distinguieron unas de otras ni especificaron cuáles fueron tales fuentes. Asimismo, consultaremos los llamados «refraneros literarios»<sup>14</sup>, como *El Quijote* (1605 / 1615).

### 3. ANÁLISIS DEL MATERIAL RECOPIADO

### 3.1 Categorías paremiológicas

Una vez aportado el material por Bernardina Núñez (véase Anexo), el análisis se inicia con el establecimiento de las categorías paremiológicas existentes, tarea bastante dificultosa en algunos casos. Para realizar dicha tarea seguimos la clasificación propuesta por Julia Sevilla en colaboración con Carlos Crida (2013 / 2017). El material recopilado comprende 128 paremias, de las que cuatro son proverbios por su origen culto:

*Como midieres, serás medido.  
Haz bien y no mires a quién.  
Vemos la paja en el ojo ajeno y no vemos la viga en el nuestro.  
Si Dios te cierra una puerta, te abre una ventana.*

Hay un dialogismo:

*—¿Me callarás este secreto, amigo? —Mejor me lo callas si no te lo digo.*

y dos locuciones proverbiales:

*No se puede estar en la procesión y tocando las campanas.  
Tente mientras cobro.*

Esta última se usa igualmente en forma de locución adjetiva («La instalación está tente mientras cobro [endeble, provisional]»<sup>15</sup>).

Las paremias restantes corresponden en su mayoría a refranes, dado que escasean las frases proverbiales, como las incluidas a continuación:

*A nadie le amarga un dulce.  
El hacer el bien nunca se pierde.  
El vulgo no perdona las tachas a ninguno.  
Las apariencias engañan.  
Los pobres casi siempre decimos las verdades.  
Ningún ratón puede llevar alforjas.  
Toda comparación es odiosa.  
Todos los caminos llevan a Roma.*

En cuanto a los refranes, predominan los refranes morales sobre los demás tipos: geográfico, supersticioso, meteorológico, del calendario, laboral. El apelativo *refrán moral o filosófico*, lo crea Louis Combet (1996) para designar los refranes que «concernen esencialmente a la vida afectiva y moral de los individuos en su relación con los demás miembros de la sociedad, próximos o lejanos». En el material aportado por la informante, hallamos nueve refranes meteorológicos, del calendario o laborales:

*Abril, aguas mil.  
Abril, aguas mil, y todas cogen en un barril.  
Cuando el grajo vuela bajo, hace un frío del carajo.*

*San Marcos, los chicos descalzos.  
Septiembre, o llena los puentes o seca las fuentes.  
Si no hace por San Martín, ajo ruin.  
Sol madrugador, y cura callejero: ni el sol calentará ni el cura será bueno.  
Solano, agua en la mano.  
Solano, mal de invierno y peor de verano.*

## 3.2 La variación

Para analizar la variación en el material aportado partimos de las teorías de M.<sup>a</sup> Teresa Zurdo sobre el mínimo paremiológico<sup>16</sup>, una de las pioneras españolas en este campo del saber. Esta lingüista considera que la variabilidad en las unidades fraseológicas está en su propia naturaleza. Basándose tanto en trabajos anteriores propios como de otros autores, Zurdo establece que la variación se produce por la alteración de la forma externa de los elementos oracionales, o bien por la sustitución de unos elementos por otros, o por la adición o supresión de estos elementos.

Además, en la investigación llevada a cabo para el establecimiento del mínimo paremiológico español, se constata que existen diferencias sustanciales entre unas variaciones y otras, respondiendo muchas de ellas al campo referencial, y con repercusión en su funcionamiento dentro del discurso. Por tanto, el análisis de variantes, especialmente dentro del discurso, debe incluir tanto la motivación (por el hecho de no haber surgido al azar ni de forma arbitraria) como el contexto en el que se producen.

Por su parte, Grzybek (2012) estableció una clasificación del grado de variación, basándose sobre todo en la variación de sus componentes, pero teniendo en cuenta también la percepción que los hablantes tienen de tales cambios. Para nuestro análisis aplicaremos la gradación de Grzybek, sin olvidar la motivación que puede haber para estas variantes. Por otro lado, al haber sido recogidas de forma exenta, fuera del discurso, no tendremos en cuenta las variaciones que puedan producirse por el contexto textual, las llamadas *desautomatizaciones* (Zurdo y Sevilla, 2016, p. 44) aunque sí el contexto entendido en su sentido amplio, como el ámbito geográfico en el que se ha realizado la encuesta.

Grzybek parte de un grado cero, al que denomina "forma canónica", con la que se comparan las variaciones. Esta forma no tiene por qué coincidir con la más usada, pero sí es reconocible por los hablantes. En nuestro caso, para la forma canónica o de referencia partimos de las formas establecidas en el *Refranero multilingüe* (Zurdo y Sevilla, 2009) y, cuando no figuran en esta base de datos, seguimos aplicando sus criterios, en particular el criterio pragmático. Por ejemplo, la paremia *Los muertos no hacen, pero deshacen*, pues la informante la aporta como recientemente aprendida de una amiga, relacionándola con los problemas que dan los testamentos en las familias. Al no figurar en ninguno de los refraneros de referencia, damos por válida la redacción aportada por la informante. Lo mismo ocurre con *La mujer sin delantal, a cualquiera se lo da*.

*3.2.1. El primer grado de variación* está formado o bien por cambios mínimos en la estructura de la forma, o bien por sustituciones sinonímicas en los componentes léxicos. Conviene analizarlo, porque el hablante medio no suele notar que la paremia

ha cambiado; por otro lado, los paremiógrafos tienden a no incluirlas en los repertorios, solo registran una de ellas.

En el material proporcionado por Bernardina Núñez, detectamos las siguientes variantes de primer grado, las cuales van acompañadas en segundo término por la forma que consideramos clásica o canónica.

- *A caballo regalado no se le mira el diente* ← A caballo regalado, no le mires el diente.

La forma aportada por la informante no es la única variante que ha llegado a nuestros días, dado que otra informante siempre dice *A caballo regalado no le mires el dentado*. La presencia de la rima lleva a pensar que se trataría de la forma canónica, ya que se recurre a la rima para favorecer la repetición del refrán. Paradójicamente en este caso ha tenido mayor fortuna una forma que carece de este elemento mnemotécnico: *A caballo regalado, no le mires el diente*.

- *A quien labora, Dios le ayuda* ← A quien labora, Dios lo mejora.

Lo mismo sucede con esta variante, en la que la rima está ausente frente a la forma considerada canónica basada en la rima entre *labora* y *mejora*.

- *A quien no está acostumbrado a bragas, las costuras le hacen llagas* ← Al que no está hecho a bragas, las costuras le hacen llagas.

Son muchas las formas cuya variación consiste en la alternancia del pronombre relativo (A quien... / Al que...). En este caso, se añade la variación léxica acostumbrado – hecho). Cabe señalar que las modificaciones se realizan en la primera parte del refrán, como se observa en otras variantes registradas en el Refranero multilingüe (2009): *Al que no usa bragas, ... / Al que no está enseñando a bragas, ... / A quien nunca usó bragas, ...* *Abril, aguas mil, y todas cogen en un barril* ← *Abril, aguas mil, y todas caben en un barril*.

Se podría pensar que se trata de una variante del refrán *Abril, aguas mil* o de una réplica, esto es, la respuesta del interlocutor al refrán que acaba de escuchar. Por ejemplo: *Quien tuvo, retuvo... y guardó para la vejez. Donde las dan, las toman... y callar es bueno*. Sin embargo, la presencia de la rima refuerza la estructura bimembre existente, lo que muestra que se trata de un refrán meteorológico bimembre, cuya variación de tipo léxico apenas se nota dada la proximidad fonética entre *cogen* y *caben*.

- *Amores nuevos olvidan los viejos* ← Amores nuevos olvidan viejos.

Resulta de gran interés la aportación de la forma *Amores nuevos olvidan los viejos*, ya que ayuda a comprender la evolución de los refranes. En este caso, se observa la pervivencia de la misma forma pero en una fase evolutiva anterior. Muchos refranes sufren la supresión del determinante con el objeto de favorecer la memorización del refrán.

- *Antes toman al mentiroso que al cojo* ← Antes se coge al mentiroso que al cojo.

La forma aportada por Bernardina Núñez enlaza con las registradas en el Seniloquium (Cantera & Sevilla, 2016): *Antes toman al mintroso que al coxo* y en la colección de Pedro Vallés, n.º 246, (2003 [1549]): *Antes toman al mentiroso que al cojo*. En el siglo XVII, Correas recopila la forma *Antes cogen al mentiroso que al cojo* (n.º 1991). De este modo, se trata de un interesante ejemplo de transmisión oral a lo largo de los siglos.

- *Cada uno dice la feria como le va en ella* ← Cada uno habla de la feria como le va en ella.

Algo parecido se observa con este refrán, ya que en el repertorio atribuido a Santillana (n.º 149) figura *Cada uno dice de la feria como le va en ella*. Sin embargo, la variación con el verbo *hablar* ha conocido una mayor fortuna, habida cuenta del número de variantes, como las recogidas en el *Refranero multilingüe*: *Cada cual habla de la feria como le va en ella*. *Cada uno habla de la fiesta según le va en ella*. *Cada uno habla de la feria según como le va en ella*. La fortuna de esta forma incluso ha cruzado el océano y se escucha en países como Puerto Rico (*Cada uno habla del velorio según le fue en él*) o Colombia (*Cada quien habla de la feria según / cómo le va / fue en ella*).

- *La suerte de la fea, la guapa desea* ← La suerte de la fea, la bonita la desea.

La variación, en este caso, gira en torno al uso del adjetivo (*guapa* – *bonita*). Este dato puede ayudar a localizar la zona en la que se emplea el refrán, pues también existe la forma *La suerte de la fea, la hermosa la desea* (*Refranero multilingüe*).

- *Quien en mal anda en mal acaba* ← Quien mal anda mal acaba.

Esta forma resulta novedosa, ya que hasta la fecha se conocían variantes: *El que mal empieza mal acaba*. *Lo que mal empieza mal acaba* (*Refranero multilingüe*).

- *Septiembre, o llena los puentes o seca las fuentes* ← Septiembre, o lleva las puentes o seca las fuentes

La forma aportada por Bernardina Núñez presenta ligeras modificaciones. La base de datos *ParemioRom* (coordinada por José Enrique Gargallo) ofrece variantes con vocales similares: *En septiembre se secan las fuentes o se lleva los puentes*. *En septiembre o se secan las fuentes o se llevan los puentes*. *Septiembre o se secan las fuentes o se lleva los puentes*. *Septiembre o se seca las fuentes o se lleva las puentes*. La proliferación de variantes denota la gran fortuna que tuvo este refrán.

- *Todos los caminos llevan a Roma* ← Todos los caminos conducen a Roma.

Este ejemplo sirve para mostrar que la variación también aparece en las frases proverbiales. Ambas formas se emplean en el habla actual, pero la informante aporta la forma más utilizada en la actualidad.

Dentro de este grado, siempre que no presenten otras alteraciones, puede considerarse la inversión del orden en los miembros de la paremia; por ejemplo: la forma *Ande o no ande, burro grande* sería una inversión de *Caballo grande, ande o no ande*<sup>19</sup>. Como esta paremia en la forma aportada contiene, además, la sustitución de *caballo* por *burro* está incluida en el grado siguiente.

3.2.2. *Las variaciones de segundo grado* comprenden alteraciones en los componentes, sustituciones léxicas dentro del mismo campo semántico, no exactamente sinónimos, o hiperónimos, alteraciones en la estructura, adiciones y supresiones significativas. El hecho de que en los repertorios figuren como paremias distintas dificulta su detección.

En la relación paremiográfica hemos localizado un número significativo, tanto por la modificación en el referente (por ejemplo: el uso de *burro* por *caballo*) como por el posible cambio de sentido, debido a cambios en la formulación, principalmente en la sintaxis.

- *A buen entendedor, pocas palabras [bastan]* ← A buen entendedor, pocas palabras bastan.

Si bien la primera forma figura en la relación publicada por Bernardina Núñez en 2001, la informante declara que en la actualidad usa la forma *A buen entendedor pocas palabras bastan*, esto es, la forma completa. Este refrán constituye un caso interesante, porque está documentado desde muy antiguo, en los refraneros considerados «clásicos»: *Al buen entendedor, pocas palabras, registrado en Seniloquium, n.º 29, (Cantera & Sevilla, 2016), A buen entendedor, pocas palabras, registrado en Santillana, n.º 4; Vallés, n.º 7 (Cantera & Sevilla, 2018; Vallés, 2003 [1549])*. Ha alcanzado tanta fortuna que en la actualidad es uno de los pocos refranes que suele decirse solo la primera parte.

- *Ande o no ande, burro grande* ← *Ande o no ande, caballo grande*.

La variante con *burro* en vez de *caballo* resulta muy habitual en la zona donde reside la informante, Valle del Riaza, (Ugarte García, 2012). Existe una clara motivación en la sustitución de un animal por otro, ya que, en el mundo rural de la comarca, era frecuente la presencia de burros frente a la escasez de caballos, por tratarse de un animal más elitista. En la actualidad, la forma más empleada es *Caballo grande, ande o no ande*. En bastantes ocasiones, se dice solo la primera parte.

- *Casa con dos puertas no la guardan todas dueñas* ← *Casa con dos puertas, no la guardan dueñas*.

Si bien pudiera pensarse que este ejemplo podría considerarse una variación de primer grado, la introducción del determinante *todas* implica cierto cambio de sentido en el significado literal de la frase, lo que lleva a incluirlo en la variación de segundo grado. No es lo mismo que no guarde la casa ninguna dueña, ausencia de determinante, que solo algunas dueñas (negación + todas) sean capaces de hacerlo. No obstante, estas diferencias no siempre son percibidas por el hablante, quien, como hemos indicado, suele centrarse en el sentido general de la paremia.

Por otro lado, frente a la formulación más actual, *Casa con dos puertas mala es de guardar*, la informante aportó una formulación antigua, registrada en Hernán Núñez n.º 1420; Correas n.º 340, pese a no ser «un refrán que dijeran en su casa». En la actualidad reconoce que no suele emplear ninguno de los dos enunciados porque no encuentra ocasión para ello.

- *Como midáis, seréis medido* ← *Con la medida con que midáis, seréis medido*.

De origen bíblico (San Marcos 4, 24; San Mateo 7, 2), la forma de esta paremia varía según las traducciones. La informante ha optado por una formulación con reducción de elementos. Por otro lado, reconoce que ignora dicho origen culto; la conoce, pero prefiere no usarla por su significado.

- *Cuando el arroyo suena, agua lleva* ← *Cuando el río suena, agua lleva*.

Así aparece en Correas (n.º 1237). La informante lo usa así y le quita importancia a la sustitución de *río* por *arroyo*, pues afirma que «viene a ser lo mismo». La abundancia de arroyos en la zona donde reside y un solo río caudaloso, el Duero, puede estar influyendo también en esta preferencia. La forma actual más empleada es *Cuando el río suena, agua lleva*.

- *De lo que no cuesta llena la cesta* ← *De lo que no cuesta se llena la cesta*.

Llama la atención el uso del verbo en imperativo para transmitir un consejo, frente a la versión más impersonal (*se llena la cesta*) para presentar una constatación. Una informante manchega suele decir: *De lo que no cuesta, lleno la cesta*. La variación está focalizada en el verbo principal, pues otro informante utiliza la forma *De lo que*

*no cuesta, llenemos la cesta* y una hablante de Riaza utiliza la forma *De lo que no cuesta, a llenar la cesta* (Montero, 2013, p. 84).

- *De lo que no veas, la mitad creas* ← De lo que veas, la mitad creas.

Pese a ser poco usada en la actualidad, la existencia de variantes muestra que obtuvo fortuna en tiempos pasados. A estas formas cabe añadir alguna más *De lo que no veas, ni la mitad creas* (*Refranero multilingüe*, Sevilla y Zurdo 2009). *De lo que veas, la mitad creas* (recopilada en Segovia por Martín Sanz 2019). Por su parte, Ruiz Villamayor y Sánchez Miguel (1998, p. 224) la registran como variante alternativa a *De lo que veas, la mitad creas*.

En cualquier caso, aunque la forma propuesta por Bernardina Núñez puede sugerir una interpretación restrictiva, solo para aquello que no se ve; el significado subyacente en cualquiera de las redacciones indica que no se debe creer sin pruebas, ni puede creerse todo lo que digan.

- *Hay más días que morcillas* ← Hay más días que longanizas

En este caso, el referente y, por lo tanto, la motivación para el cambio parece estar clara. Resulta evidente la influencia local, donde la morcilla es uno de los productos estrella de su gastronomía tradicional. Se trata de una forma empleada en la comarca (Ugarte García, 2012), como se observa además en el uso reciente que de ella se hace en Radio Aranda<sup>20</sup>.

- *El gato escaldado del agua huye* ← Gato escaldado, del agua fría huye.

Una informante aporta la variante *El gato escaldado del agua fría huye* (*Refranero multilingüe*, Zurdo y Sevilla, 2009). Por su parte, Bernardina Núñez ha suprimido el adjetivo y conserva el determinante, mientras que la forma más empleada en la actualidad ha evolucionado al suprimir el determinante. En ocasiones se dice solo la primera parte.

- *Toda comparación es odiosa* ← Las comparaciones son odiosas.

Podría considerarse variación de primer grado, pero la variación en todas sus palabras significativas hace que la consideremos de segundo grado. Se muestra en esta preferencia de la informante un gusto por mantener las formas más clásicas (Vallés n.º 3966) las formas más clásicas, como la registrada en Vallés n.º 3966 (2003 [1549]). La forma más utilizada hoy día es *Las comparaciones son odiosas*.

3.2.3. Finalmente, en *el tercer grado de variación* según Grzybek, los componentes de la paremia, o la paremia misma, han sufrido tantas transformaciones que puede llegarse a pensar que se trata de una paremia distinta, como lo muestra el hecho de que en los repertorios aparecen como paremias distintas. Por eso, estos casos plantean problemas para su sistematización como variantes o como sinónimos.

En las paremias analizadas hallamos cuatro casos:

- *Al ruin de Roma, en mentándole, luego asoma* ← Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma.

Son numerosas las variantes recogidas de esta paremia clásica, como las siguientes: *En nombrando / mentando al ruin de Roma, luego asoma* (*Refranero multilingüe*, 2009). Bernardina Núñez se inclina por una forma muy próxima a la recopilada por Hernán Núñez (n.º 89: *El ruyn de Roma, en mentándole luego assoma*), si bien afirma que conoce la variante más usada hoy día (*Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma*). Las variantes con el «ruin de Roma», además de haber resultado muy productivas (Forcadas, 1990), llegan hasta nuestros días.

- *Más vale el loco en su hacienda, que el cuerdo en la ajena* ← Más sabe el loco su casa que el cuerdo en la ajena.

Probablemente influenciada por la mención del refrán en medios de comunicación, pues está registrada en la colección de Santillana (n.º 448). La informante ha cambiado sobre el refrán original, *sabe* por *vale*, probablemente por cruce con el modelo *Más vale...* tan productivo en español.

- *No se puede estar en la procesión y tocando las campanas* ← No se puede estar en misa y repicando.

La forma utilizada por la informante constituye un sinónimo de *No se puede estar en misa y repicando*. Si bien Bernardina Núñez afirma que conoce también la segunda forma, usa la primera. La variante más próxima se emplea en la propia Ribera del Duero (Ugarte García, 2012): *No se puede estar en la procesión y repicando las campanas*, además de utilizarse *No se puede repicar y estar en la procesión*. Puede que la informante haya construido su propia forma a partir de otras y primando el significado sobre el significante.

- *Si Dios cierra una puerta, te abre una ventana* ← Cuando una puerta se cierra, otra se abre.

Como la primera forma fue recogida en otros pueblos de la zona, durante la entrevista a Bernardina Núñez, se le preguntó si la empleaba o la utilizaba. La informante dijo que la conocía, aunque no la usaba asiduamente; usa más la segunda. Se trata de un refrán documentado en los refraneros clásicos (Vallés n.º 3256, Núñez n.º 2313). Otra variante aportada por fuentes orales es *Donde una puerta se cierra, ciento se abren*.

#### 4. CONCLUSIONES

La oportunidad de contactar con usuarios de paremias en calidad de informantes y reflexionar con ellos sobre la variación en ellas ha servido para revalorizar las fuentes orales en la investigación paremiográfica y paremiológica. La opción metodológica de realizar un acotamiento espacio temporal ha facilitado la localización de variantes, al tiempo que ha mostrado que una sola fuente oral puede ser un gran pozo de sabiduría popular, sobre todo cuando ella misma se ha preocupado por conservar el tesoro lingüístico que ha recibido de sus antepasados, lo que se aprecia en el hecho de que no se han detectado variantes surgidas del desconocimiento de ciertas palabras o de la homofonía con otros vocablos.

Del mismo modo, resulta muy fructífero cotejar los resultados obtenidos con las aportaciones de informantes de otras zonas geográficas, pese a la complejidad que supone llevar a cabo esta labor de campo. De ahí que no haya muchos estudios sobre la variación en las paremias de carácter popular. Además, cabe mencionar el hecho de los informantes no suelen prestar mucha atención a las variantes, por lo que, cuando son entrevistados, tienden a pasar por alto las menos significativas a su parecer, las que se engloban en el primer y el segundo grado según Grzybek. Se interesan más por el significado o el campo de aplicación.

Desde el punto de vista paremiográfico, las variantes deberían figurar en los repertorios, así como indicaciones sobre su documentación y uso. Asimismo, desde el plano paremiológico, convendría no olvidar la variación, porque proporciona estados evolutivos de las paremias, referentes del entorno en el que se emplean,

además de información sobre la cadena de transmisión oral. Asimismo, se debería tener en cuenta la variación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, de modo que en algunas paremias sería interesante conocer las formas más empleadas, e incluso las utilizadas en la zona, y, por tanto, las formas que deberían conocer los estudiantes de lenguas. En este caso, se trataría de los estudiantes de lengua española en los niveles C1 y C2.

## NOTAS

1 Ambas autoras forman parte del Grupo de Investigación sobre Fraseología y paremiología (PAREFRAS) de la Universidad Complutense de Madrid. La adscripción de la doctora Ugarte García es el CEI Moncloa (Campus de Excelencia Internacional, Clúster Patrimonio cultural), Universidad Complutense de Madrid.

2 Véase el estudio de las variantes de este refrán elaborado por María del Carmen Ugarte (2018), basándose en el material recopilado mediante encuestas en centro escolares y en su entorno.

3 Se trata de la edición XVIII del diccionario de la Real Academia, la última que registró refranes y frases proverbiales y la que trabajaron Juana G. Campos y Ana Barella para elaborar su *Diccionario de refranes* (2008 [1993]). Por sugerencia del Secretario de la corporación académica, Julio Casares, los refranes no continuarían figurando en el diccionario de la lengua a partir de la edición decimonovena. La Real Academia convocó en 1967 el premio «Fundación Conde de Cartagena» para recogerlos en una obra, junto con los refranes procedentes de repertorios y obras literarias. Campos y Barella ganaron el premio en 1971.

4 Véanse, entre otros, «Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía» (2020) e «Importancia de las variantes diatópicas españolas» (2014).

5 Véanse Mogorrón y Mejri (2014), Mogorrón *et al.* (2016).

6 En este estudio sobre la variación en las paremias aportadas por informantes ha colaborado dos especialistas que trabajan habitualmente con fuentes orales. El texto no contiene dos partes diferenciadas, sino que ha sido elaborado y revisado de forma conjunta y por igual, de modo que se ha llevado a cabo una fusión de estilos.

7 «[...] provocada en gran parte por el cambio de una sociedad eminentemente rural a una sociedad tecnológica a lo largo del siglo XX» (Sevilla Muñoz, 2021: p.89). Véanse al respecto Sevilla Muñoz, 2010, 2015 y 2017.

8 «... y teniendo en cuenta sin duda que a buena hambre no hay pan duro, que a falta de pan buenas son tortas, y que más vale pájaro en mano que buitre volando...» (Coloma, 1987 [1891]: p.414).

9 «y más vale pájaro en mano que ciento volando» (Caballero, 1979 [1849]: p.101).

10 «Como hombre muy necesitado, que vive siempre al día, es de los que prefieren pájaro en mano a ciento volando» (Pérez Galdós, 2003 [1889]: p.250). Esta desautomatización que incluye Galdós nos indica que la forma era ya de uso corriente a finales del siglo XIX.

11 Tomamos como referencia para la comparación, entre otros, el trabajo de Ruiz Villamayor y Sánchez Miguel (1998, p. 150).

12 En 2001 la informante incluye una relación de los refranes que empleaba y aquellos que coincidían con los que figuraban en el mencionado artículo periodístico, lo que explica que algunos sean formulaciones en desuso. La relación de 2021 contiene paremias que normalmente usa, si bien reconoce que el campo de aplicación de algunas es reducido.

13 Véanse Díez Barrio, 1994; Ruiz Villamayor y Sánchez Miguel, 1998; Panizo Rodríguez, 1999; Martín Sanz, 2019.

14 «[...] los refraneros literarios no solo recogen y ponen a circular refranes, sino que los insertan en un discurso, por lo general literario, con sus correspondientes contextos situacionales y funciones discursivas [...] este tipo de obras literarias sirven de excelente documento del habla popular con su peculiar manera de pensar» (Pérez Martínez, 1996, p. 134).

15 Esta locución muy popular en la zona se basa en un cuentecillo que, con pequeñas variantes (véase <http://www.alcozar.net/etnografia/horno%20pan.htm> consulta: 15/2/2022), cuenta la historia de unos trabajadores a los que se les encargó hacer una obra, en unos casos una pared, en otros una padilla (horno para el pan), de factura más complicada. En cualquier caso, la obra empezó a venirse abajo antes de cobrarla, y para paliar la falta uno de ellos sujetaba materialmente la obra con su cuerpo, mientras

el otro intentaba cobrar. El pagador se resistía y el que sujetaba la obra apremiaba a su compañero, a lo que este respondía: «Tente mientras cobro, tente mientras cobro».

18 Por mínimo paremiológico se entiende las paremias o enunciados breves y sentenciosos más empleados o conocidos por los hablantes o, al menos, por una mayoría significativa de los hablantes de una comunidad sociocultural determinada. Véanse Zurdo y Sevilla, 2016, pp. 40-52.

19 Esta forma está registrada, entre otros investigadores, por Panizo Rodríguez (1999, p. 192); Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar (2009); Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente (2022, p. 123).

20 [https://cadenaser.com/emisora/2019/01/15/radio\\_aranda/1547553449\\_768142.html](https://cadenaser.com/emisora/2019/01/15/radio_aranda/1547553449_768142.html), consultado 15/2/2022.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballero, F. (1979 [1849]). *La familia de Alvareda*. Castalia.
- Campos, J. G. & Barella, A. (1993 [2008]). *Diccionario de refranes*. Espasa-Calpe.
- Cantera Ortiz de Urbina, J. (2003 [1549]). *Libro de refranes y sentencias de mosén Pedro Vallés*. Guillermo Blázquez.
- Cantera Ortiz de Urbina, J. & Sevilla Muñoz, J. (2016). Las paremias castellanas del Seniloquium. *Centro Virtual Cervantes*.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/r1cantera/](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/r1cantera/).
- Cantera Ortiz de Urbina, J. & Sevilla Muñoz, J. (2018). *Refranes que dicen las viejas tras el fuego. Refranes recopilados por el Marqués de Santillana*.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/r3\\_cantera/default](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/r3_cantera/default).
- Cervantes Saavedra, M. de. (1997/2016 [1605/1615]). *Don Quijote de la Mancha*.  
<https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/>.
- Coloma, L. (1987 [1891]). *Pequeñeces*. Cátedra.
- Combet, L. (1996). Los refranes: origen, función y futuro. *Paremia*, 5, 11-22.
- Correas, G. (2017 [1627]). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/vocabulario-de-refranes-y-frases-proverbiales-y-otras-formulas-comunes-de-la-lengua-castellana---van-anedidas-las-declaraciones-y-aplicacion-adonde-parecio-ser-necesaria-al-cabo-se-ponen-las-frases-mas-llenas-y-copiosas/>
- Crida Álvarez, C. A. & Sevilla Muñoz, J. (2015). La problemática terminológica en los estudios paremiológicos. *Anuario de Filología. Estudios de Lingüística*, 5, 67-77.
- Díez Barrio, G. (1994). *Los refranes en la sabiduría popular*. Castilla Ediciones.
- Forcadas, A. M. (1990). Sobre la identidad del ruín de Roma y posible origen del lupus in fabula. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 9, 73-84.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9090110073A/1327>.
- García Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología*. Anthropos.
- Grzybek, P. (2012). Proverb Variants and Variations: A New Old Problem? En Laukalangas, O. & Soares, R., *Proceedings of the Fifth Interdisciplinary Colloquium on Proverbs* (pp. 136-152). IAP.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza. Evaluación*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Martín Sanz, C. (2019). De lo que veas... La variedad de refranes en Becerril (Segovia). *Paremia*, 28, 189-198.
- Mogorrón Huerta, P. (2014). ¿Se usan las mismas expresiones fijas en España y en Hispanoamérica? En Mogorrón Huerta, P. & Mejri, S. *Fijación, traducción, variación y desautomatización* (pp.49-61). Universidad de Alicante.
- Mogorrón Huerta, P. et al. (2016). *Fraseología, variación y traducción*. Peter Lang.
- Mogorrón Huerta, P. (2020). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. *Estudios de Lingüística*, 7, 11-31.

- Núñez, H. (2001/1555). *Refranes o proverbios en romance*. En Combet, L., Sevilla Muñoz, J., Conde Tarrío, G. & Guía, J. Tomos I-II. Guillermo Blázquez.
- Núñez Brullés, B. (2001). Antología de refranes antiguos. *Entre Pinares*, 32.
- Núñez Brullés, B. (2021). Antología de refranes antiguos, 2.<sup>a</sup> parte. *Entre Pinares*, p. 61.
- Panizo Rodríguez, J. (1999). *Refranero temático castellano*. Universidad de Valladolid.
- Pérez Galdós, B. (2003 [1889]). *Realidad. Novela en cinco jornadas*. Universidad de Alicante.
- Pérez Martínez, H. (1996). *El hablar lapidario. Ensayo de Paremiología mexicana*. El Colegio de Michoacán.
- Ruiz Villamayor, J. M. & Sánchez Miguel, J. M. (1998). *Refranero popular manchego y los refranes del Quijote*. Diputación de Ciudad Real.
- Sevilla Muñoz, J. (2015). Les parémies et leurs variantes intergénérationnelles. *Linguisticae Investigationes*, 38-2, 213-228.
- Sevilla Muñoz, J. (2017). La competencia paremiológica en el siglo XXI: un estudio de caso. En Santos Gargallo, I. et al. *La generosidad y la palabra* (pp. 365-381). Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Sevilla Muñoz, J. (2021). Estudio del refrán 'aunque la mona se viste de seda, mona se queda' desde la perspectiva paremiológica. *Lingue e Linguaggi*, 44, 235-250.
- Sevilla Muñoz, J. & Barbadillo de la Fuente, M. T. (2022). *El mínimo paremiológico español*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/m2\\_sevilla/](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/m2_sevilla/).
- Sevilla Muñoz, J.; Crida Álvarez, C. A. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, 105-114.
- Sevilla Muñoz, J.; Crida Álvarez, C. A. (2017). Taxonomía de las paremias en lengua española. *Phrasis*, 1, 117-129.
- Ugarte García, M. C. (2012). *Paremias y otros materiales de tradición oral en la Ribera del Duero. Estudio etnolingüístico y literario*. [Tesis doctoral]. Repertorio institucional de la UCM. <https://infoling.org/index.php?lang=es&p=informacion&t=ir&info=Tesis&id=106&r=>.
- Ugarte García, M. C. (2018). El refrán en sus variantes. El caso de *Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*. *Phrasis*, 2, 22-33.
- Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. I. T. & Sevilla Muñoz, J. (2009). *Refranero multilingüe*. Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>.
- Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. T. & Sevilla Muñoz, J. (2016). *El mínimo paremiológico: aspectos teóricos y metodológicos*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/m1\\_zurdo/el\\_minimo\\_paremiologico.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/m1_zurdo/el_minimo_paremiologico.pdf).

## ANEXO

- 1 A buen entendedor, pocas palabras le bastan.
- 2 A caballo regalado no se le mira el diente.
- 3 A Dios rogando y con el mazo dando.
- 4 A la cara, sinvergüenza, todo el mundo es tuyo.
- 5 A la corta o a la larga, el tiempo todo lo alcanza.
- 6 A nadie le amarga un dulce.
- 7 A palabras necias, oídos sordos.
- 8 A perro flaco, todo son pulgas.
- 9 A por una voy, dos vengáis, y si venís tres, no os caigáis.
- 10 A quien Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos.
- 11 A quien labora, Dios le ayuda.
- 12 A quien madruga, Dios le ayuda, si madruga con buen fin.

- 13 A quien no está acostumbrado a bragas, las costuras le hacen llagas.
- 14 A rey muerto, rey puesto.
- 15 A río revuelto, ganancia de pescadores.
- 16 A santo enojado, con no rezarle está pagado.
- 17 Abril, aguas mil.
- 18 Abril, aguas mil, y todas cogen en un barril.
- 19 Acá y allá, Dios dirá.
- 20 Al buen hambre, no hay pan duro.
- 21 Al buen pagador no le duelen prendas.
- 22 Al ruin de Roma, en mentándole, luego asoma.
- 23 Allá van los pies donde el corazón está.
- 24 Allégate a los buenos y serás uno de ellos.
- 25 Amigo por interés, no dura porque no lo es.
- 26 Amores nuevos olvidan los viejos.
- 27 Ande o no ande, burro grande.
- 28 Antes toman al mentiroso que al cojo.
- 29 Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.
- 30 Cada maestrillo tiene su librillo.
- 31 Cada oveja con su pareja.
- 32 Cada persona es dueña de su silencio y esclava de sus palabras.
- 33 Cada uno dice de la feria como le va en ella.
- 34 Casa con dos puertas no la guardan todas dueñas.
- 35 Como midieres serás medido.
- 36 Como siembres, recogerás.
- 37 Con pan y vino se anda el camino.
- 38 Cuando el arroyo suena, agua lleva.
- 39 Cuando el grajo vuela bajo, hace un frío del carajo.
- 40 Cuando el perro traga el hueso, confianza tiene en su pescuezo.
- 41 Cuando pitos, flautas; cuando flautas, pitos.
- 42 Cuando pobre franco, cuando rico, avariento.
- 43 De donde no hay no se puede sacar.
- 44 De lo que no cuesta, llena la cesta.
- 45 De lo que no veas, la mitad creas.
- 46 De noche todos los gatos son pardos.
- 47 Desdichas y caminos hacen amigos.
- 48 Dice el refrán: «Allá van los pies donde el corazón está».
- 49 Dime de qué presumes y te diré de qué careces.
- 50 El buen paño en el arca se vende.
- 51 El gato escaldado del agua huye.
- 52 El hacer el bien nunca se pierde.
- 53 El invierno no es pasado, mientras abril no es terminado.
- 54 El que avisa no es traidor.
- 55 El que en mentira es cogido, cuando dice verdad no es creído.
- 56 El que parte y reparte se lleva la mejor parte.
- 57 El que siembra vientos, recoge tempestades.
- 58 El que tiene un tío en Alcalá, ni tiene tío ni tiene na.
- 59 El vulgo no perdona las tachas a ninguno.
- 60 En boca cerrada no entran moscas.
- 61 Hacer y deshacer, todo es hacer.
- 62 Haciendo y deshaciendo se va aprendiendo.
- 63 Hay más días que morcillas.
- 64 Haz el bien y no mires a quién.
- 65 Hijo eres, padres serás, con la vara que midas te medirán.

- 66 Jóvenes y viejos todos necesitamos consejos.
- 67 La casa se arruina por la cocina.
- 68 La experiencia es la madre de la ciencia.
- 69 La juventud tiene la ciencia y la vejez la prudencia.
- 70 La letra con sangre entra.
- 71 La mejor palabra es la que está por decir.
- 72 La mujer sin delantal a cualquiera se lo da.
- 73 La suerte de la fea la guapa desea.
- 74 Las apariencias engañan
- 75 Lo que de noche se hace, de día se ve.
- 76 Libros y años hacen al hombre sabio.
- 77 Lo bien aprendido, para siempre es sabido.
- 78 Lo olvidado, ni agradecido, ni pagado.
- 79 Lo que otro suda, a mí poco me dura.
- 80 Los muertos no hacen, pero deshacen.
- 81 Los pobres casi siempre decimos las verdades.
- 82 Manitas que no dais, ¿qué esperáis?
- 83 Más vale el loco en su hacienda.
- 84 Más vale pájaro en mano que ciento volando.
- 85 —¿Me callarás este secreto, amigo? —Mejor me lo callas si no te lo digo.
- 86 Nadie da lo que no tiene.
- 87 Ni pidas a quien pidió, ni sirvas a quien sirvió.
- 88 Ningún ratón puede llevar alforjas.
- 89 No cojas la pera, hasta que esté madura.
- 90 No es más rico el que más tiene, sino el que menos necesita.
- 91 No hay peor ciego que el que no quiere ver.
- 92 No hay peor cuña que la de la misma madera.
- 93 No por mucho madrugar, amanece más temprano.
- 94 No se puede estar en la procesión y tocando las campanas.
- 95 No te rías del mal del vecino, que el tuyo viene de camino.
- 96 Obras son amores y no buenas razones.
- 97 Paso a paso se va lejos.
- 98 Piedad y hermosura, poco dura; más vale la virtud y la cordura.
- 99 Piensa mal y acertarás.
- 100 Poco miedo tienen los obispos a los curas.
- 101 Poderoso caballero es don dinero.
- 102 Por hondo que cague el buey, siempre se ve.
- 103 Quien calla otorga.
- 104 Quien en mal anda en mal acaba.
- 105 Quien mucho abarca poco aprieta.
- 106 Quien de joven no trabaja de viejo duerme en la paja.
- 107 Quien tiene un amigo tiene un tesoro.
- 108 San Marcos, los chicos descalzos.
- 109 Santa Rita, Rita, Rita, lo que se da no se quita.
- 110 Sarna con gusto no pica, pero mortifica.
- 111 Se le cayó el culo al cesto, y se acabó el parentesco.
- 112 Septiembre, o llena los puentes o seca las fuentes.
- 113 Ser de la condición del tordo: la cara fina y el culo gordo.
- 114 Si Dios te cierra una puerta, te abre una ventana.
- 115 Si no nace por San Martín, ajo ruin.
- 116 Si no te envidia nadie, poco vales.
- 117 Si te parece inocente, coge tu capa y vete.
- 118 Siempre hay un roto para un descosido.

- 119 Sobre gustos no hay nada escrito.
- 120 Sol madrugador, y cura callejero: ni el sol calentará ni el cura será bueno.
- 121 Solano, agua en la mano.
- 122 Solano, mal de invierno y peor de verano.
- 123 Tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe.
- 124 Tiran más dos tetas que dos carretas.
- 125 Toda comparación es odiosa.
- 126 Todos los caminos llevan a Roma.
- 127 Tres cosas hacen al hombre medrar: Iglesia y mar y Casa Real.
- 128 Vemos la paja en el ojo ajeno, y no vemos la viga en el nuestro.

## Estereotipia, fraseología y traducción en las guías turísticas

### Stereotypy, phraseology and translation in tourist guides

**M<sup>a</sup> Isabel González-Rey**

*Universidad de Santiago de Compostela (España)*

misabel.gonzalez.rey@usc.es

**Alba Quintairos-Soliño<sup>1</sup>**

*Universidad de Vigo (España)*

alba.quintairos.solino@uvigo.gal

#### RESUMEN

Las guías turísticas están pensadas para atraer la atención del viajero hacia un destino determinado y proporcionarle información sobre todo en las etapas de un viaje ya emprendido (*on trip*). Esta información, de índole tanto descriptiva como prescriptiva o práctica, pero también valorativa, es presentada mediante recursos propios de la retórica aristotélica gracias a una fraseología híbrida, objetiva y subjetiva, que las caracteriza como género estereotipado no solo en su estructura y expresión lingüística, sino también en su contenido. Esta estereotipia se propaga, además, a través de la traducción, la cual refuerza su carácter de género textual prefijado. Lo podremos comprobar en el estudio de caso de dos guías sobre Japón, *DK – Guías visuales* y *Guía azul*, analizadas desde el punto de vista del tratamiento de la información que aportan, los sesgos culturales que contienen y su traducción. Comprobaremos que la primera, conforme a las guías de viajes habituales, realza el lado positivo de cada lugar. La segunda, en cambio, encaja más con la idea de “libro de viajes” del siglo XIX, destacando las diferencias y perpetuando estereotipos y prejuicios.

Palabras clave: guías turísticas, estereotipia, fraseología, traducción, orientalismo

#### ABSTRACT

*Tourist guides are designed to attract the traveller's attention to a given destination and to provide information, especially on the stages of a journey already undertaken ('on trip'). This information, which is both descriptive and prescriptive or practical in nature, but also evaluative, is presented by means of resources typical of Aristotelian rhetoric thanks to a hybrid, objective and subjective phraseology, which characterises tourist guides as a stereotypical genre not only in their structure and linguistic expression, but also in their content. This stereotypy is also propagated through translation, which reinforces its character as a prefixed textual genre. This can be seen in the case study of two guides on*

*Japan, DK – Guías visuales and Guía azul, analysed from the point of view of the treatment of the information they provide, the cultural biases they contain and their translation. We will find that the first one, in accordance with the usual travel guides, highlights the positive side of each place. The second, on the other hand, is more in line with the idea of the 19th century "travel book", highlighting differences and perpetuating stereotypes and prejudices.*

*Keywords: tourist guides, stereotypy, phraseology, translation, orientalism*

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés cada vez mayor de los lingüistas por el estudio y el análisis del discurso turístico está relacionado con el auge de un sector que representa en muchos casos el motor económico principal de un país. El reconocimiento de una lengua de especialidad propia de un ámbito profesional, como es el turismo, se justifica por el hecho de constituir una esfera de actividad muy estructurada y dinámica, en constante crecimiento y diversificación. El valor lingüístico y discursivo del material turístico que deriva de esa esfera es objeto de estudio en un número cada vez más elevado de trabajos que abordan el tema desde distintas perspectivas: inicialmente desde la geografía, la antropología, la sociología, la psicología social y los estudios culturales (Calvi, 2010, p. 10), ahora muchos se giran hacia la lingüística (Calvi, 2012, 2016a/b; Mira Rueda, 2009) o la traductología (Santamaría Urbieta, 2014).

Entre este material turístico, las guías ocupan un espacio especial desde su irrupción como fuente de información para los viajeros (Molina Collado, 2005). Coincidiendo con un momento de gran expansión del turismo en los años 80 del siglo XX, estas guías en su forma impresa constituyen por entonces, según un estudio realizado por Gitelson y Crompton (1983)<sup>2</sup>, el 50 % de las fuentes de información que utilizan los individuos en el complejo proceso de una toma de decisión sobre un destino, después de familiares y amigos. Las nuevas tecnologías, tan en boga hoy en día en el turismo llamado *turismo 2.0* (Calvi, 2016b), han modificado su impacto e influido en su formato sin, por ello, restarles valor.

A pesar de su fuerte evolución, desde su forma impresa hasta su forma virtual, las guías turísticas presentan una estereotipia de base que las caracteriza tanto en su contenido como en su estructura y expresión lingüística. Esta estereotipia las hace fácilmente reconocibles no solo en el conjunto de la lengua en general, sino también en el interior de la lengua del turismo. En ella, participan unas reglas internas de elaboración que permiten la formación de un tejido fraseológico propio en la lengua de origen, así como unos elementos de difusión a través su traducción a otras lenguas.

Ahora bien, ese tejido tiene la capacidad no solo de contribuir a definir las como género discursivo estereotipado, bien delimitado dentro de la lengua del turismo, sino también de favorecer su adaptación a nuevos formatos comunicativos, surgidos de los cambios que se operan dentro del sector, salvaguardando su esencia como guías turísticas.

Esta doble capacidad proviene de un tejido híbrido formado por una fraseología, por un lado, objetiva (terminológica), que sirve para caracterizar las guías no solo desde el punto de vista de su estructura y expresión lingüística, sino también desde el de su contenido, y, por otro, subjetiva (ponderativa y apelativa), que las va adaptando a las nuevas vías de comunicación, alterando su forma sin modificar su función. Ambas permiten así que el género siga siendo reconocible dentro de su estereotipia, una estereotipia que se propaga también a través de la traducción.

Para mostrar ese carácter híbrido, en este trabajo se incluye un estudio de caso de dos guías turísticas sobre Japón, *DK – Guías visuales* y *Guía azul*, analizadas desde el punto de vista del tratamiento de la información, que aportan a través de su estructura y de su tejido fraseológico, y de su traducción. Comprobaremos que la primera responde al formato de las guías de viajes habituales, que realzan el lado positivo de cada lugar. La segunda, en cambio, encaja más con la idea de “libro de viajes” del siglo XIX, con comentarios que buscan destacar las diferencias, perpetuando estereotipos y prejuicios.

## 1. LAS GUÍAS TURÍSTICAS

Definir y caracterizar las guías turísticas en el conjunto del material turístico no resulta tarea sencilla si se tienen en cuenta todas las variables que entran en su elaboración y difusión. Esas variables son numerosas y condicionan el producto final. Entre ellas, podemos citar el formato textual que adopten, el medio de comunicación que se utilice, el agente que las impulse, el momento del proceso viajero en el que se encuentre el turista y el propio traductor de las mismas.

### 1.1 Definición

En su versión digital, el *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española) recoge la siguiente definición de la palabra *guía* en su 4.ª acepción<sup>3</sup>: **4. f.** Lista impresa de datos o noticias referentes a determinada materia. *Guía del viajero*. Por su parte, el *Diccionario de uso del español* de María Moliner indica lo siguiente: “Libro o folleto con información práctica, instrucciones, etc. Sobre algo: ‘Guía [turística] de Ámsterdam, guía médica, guía de uso’” (2008, p. 854). Ambas definiciones poco nos dicen de lo que son realmente las guías turísticas desde la perspectiva de la lengua general. Sin embargo, ya es cosa corriente confrontar la lengua general a las lenguas de especialidad (Lerat, 1995) y, por tanto, no es extraño recurrir, para obtener una definición más precisa, al campo de la terminología, disciplina dedicada al estudio del léxico de las lenguas de especialidad, y a los diccionarios específicos<sup>4</sup>. Dicho esto, toda lengua de especialidad tiene, además de una terminología, una fraseología que tiene en cuenta no solo el contexto y su poder de combinabilidad con el resto del texto, sino también la dimensión discursiva en la que se inscribe ese texto, de tal modo que puede variar en función de sus objetivos de comunicación.

Los múltiples ámbitos que se dedican al turismo, desde los propios proveedores de servicios hasta los centros educativos encargados de formar a profesionales del sector, aportan posibles definiciones de lo que es una guía turística. Esta sería una de ellas: “en su primera **definición** podemos decir que *se trata de una publicación*

*impresa o digital tipo **manual**, revista, libro o folleto, el cual contiene datos e información de interés para el viajero*<sup>15</sup>.

Sin embargo, esta definición sigue sin cubrir todas las facetas de una guía turística, por lo que procede ahondar en el tema desde el ámbito, esta vez, de la investigación. Varios estudiosos del tema ofrecen algunas, como esta de Dann (1996) que define las guías turísticas como textos de tipo utilitario, que sirven sobre todo en las etapas de un viaje ya emprendido, es decir, cuyo momento de fruición, o uso, se sitúa más bien durante el viaje (*on trip* según Dann). Están redactadas en las principales lenguas funcionales del viajero (materna para el viajero local o internacional para el viajero extranjero), con el objetivo de proporcionarle información sobre su lugar de destino. Muchas se inscriben en el discurso concebido desde un inicio para ser traducido a otros idiomas (Bugnot 2009: 59), aunque todo depende de los impulsores de las mismas y de los medios de difusión empleados. Así, las hay de origen institucional o privado, destinadas a un público nacional o internacional, difundidas en folletos de mano o virtuales.

## 1.2 Función

Las guías turísticas están pensadas para atraer la atención del viajero hacia un destino determinado (Bugnot, 2009, p. 59). Se conciben actualmente como productos de reclamo. Responden a intereses a la vez utilitarios y económicos, ya que, por una parte, ofrecen a los usuarios una información que les permite organizar su estancia mediante itinerarios, monumentos y actividades y, por otra, favorecen el desarrollo económico de los proveedores de servicios en los puntos de destino.

Se elaboran en gran parte en el mundo editorial, promovidas por entidades públicas o privadas, con el fin de responder a la demanda de información de los turistas llegados ya a destino. Esta información puede ser de índole tanto descriptiva (historia de las ciudades, museos, playas, monumentos, etc.) como prescriptiva (instrucciones, recomendaciones y consejos destinados a guiar el comportamiento de los turistas en determinadas situaciones) o práctica (información sobre hoteles, restaurantes, divisas, etc.). Pero también puede ser valorativa, ya que contienen en su formulación elementos propios de la Retórica clásica, orientados a deleitar y convencer.

Estos elementos van destinados a presentar el destino turístico desde una doble perspectiva, local y global a la vez: local, presentándolo como una entidad dotada de una idiosincrasia propia y singular y, por lo tanto, muy diferente de la del visitante; global, ofreciendo de él la imagen de un lugar cosmopolita, con mentalidad abierta y acogedora y, por lo tanto, seguro y confortable (Bugnot, 2009, p. 61). Su función esencial es dar del destino turístico la mejor imagen posible, presentándolo como el lugar idílico al que viajar.

## 2. GÉNERO TEXTUAL Y TIPOS DISCURSIVOS

Las guías turísticas se inscriben en un género textual determinado, el de los textos turísticos. Las primeras guías turísticas españolas de finales del siglo XIX, llamadas *Guías turísticas histórico descriptivas*, empiezan a caracterizar el género textual al que pertenecen. Según Bordonaba Zabalza (2012):

El interés por estas guías turísticas se justifica porque son representativas de una fase de asentamiento de este género, que oscila entre un modelo de texto histórico-descriptivo, con un fuerte componente cultural, y un modelo de texto descriptivo en el que la información práctica y visual van adquiriendo un papel relevante” (Bordonaba Zabalza, 2012, p. 26).

Estas guías se ven influenciadas por el estilo literario de los libros de viaje<sup>6</sup>, tan en boga a mediados del siglo XIX entre las minorías ilustradas de Europa.

## 2.1. Desde la perspectiva textual

Desde la perspectiva de la noción de género —la cual toma impulso a partir de los años 90 en el ámbito de la lingüística de corpus gracias a nuevas herramientas de tratamiento automático de textos— se pone en evidencia la distinta distribución de sus elementos lingüísticos en función de los géneros textuales. La condición estructurante que los géneros ejercen sobre la configuración de los textos lleva a pensar no solo que cada género tiene su propio sistema lingüístico, sino que cada texto tiene su propia fraseología.

Como indica L.-J. Rousseau (2008, p. 6), “*L’étude des technolectes implique, pour les terminologues, le recours à l’approche textuelle de la terminologie, et notamment l’étude de la phraséologie*”<sup>7</sup>. Pero no solo lo es para los terminólogos, sino también para cualquier lingüista que aborde el estudio de una lengua de especialidad. El enfoque textual de un tecnolecto contribuye a entender su función comunicativa con respecto al sector profesional al que pertenece, pero también con respecto al público objetivo al que van destinados los productos de ese sector. En ese enfoque textual juega un papel decisivo la fraseología porque gracias ella se puede comprender el modo en el que se elaboran los conceptos y la terminología propios de ese ámbito profesional. Desde la perspectiva fraseológica, el enfoque textual permite descubrir el modo en que se desarrolla la lengua de especialidad en sus contextos de uso. El mismo autor así lo afirma cuando concluye que “*il serait du plus grand intérêt de relever et de décrire les « phrasèmes » (ou « phraséologismes ») [...] afin de compléter la description du mode d’emploi des termes dans leur environnement discursif*”<sup>8</sup> (Rousseau, 2008, p. 6).

El papel de la fraseología es, pues, fundamental para determinar el género al que pertenece un texto dado. Su relevancia se manifiesta en el uso de un tejido fraseológico (González-Rey, 2020) que sirve para formalizar un tipo textual, dotándolo de unas expresiones y estructuras muy concretas. El estudio de ese repertorio fraseológico permite definir con precisión su tipología textual no solo desde el punto de vista de la producción escrita, sino también de su traducción.

Ahora bien, en el caso de las guías turísticas, el análisis del tejido fraseológico nos va a llevar a romper con la idea de género homogéneo que las suele situar en el tipo discursivo de la descripción objetiva, a la vez que a mostrar que forman un género que mantiene unos rasgos que las hacen reconocibles como tal. El estudio de ese tejido, compuesto por unas unidades fraseológicas, así como por unas estructuras gramaticales con las que están estrechamente relacionadas, va a permitir definir las guías como un género híbrido, en términos de Bhatia (2002), que habla de géneros mixtos (*mixed* o *embedded genres*) cuando estos combinan diferentes propósitos comunicativos.

## 2.2. Desde la perspectiva lingüística

La función que desempeña el lenguaje en la configuración del destino turístico ha sido puesta en valor en estudios tempranos, como el de Dann (1996), que ve en la elaboración del discurso turístico un instrumento de control social. Gran parte de los trabajos de corte lingüístico que se han interesado posteriormente por la lengua del turismo hacen hincapié, entre otros, en las guías turísticas (Calvi, 2010, p. 11).

Las técnicas redaccionales que presiden la elaboración de las guías turísticas pueden ser un objeto de estudio interesante por el hecho de constituir el medio de proporcionar al usuario información sobre un lugar desconocido. En este sentido se valen de varios tipos de discursos, como el histórico-descriptivo, visto en las primeras guías, o el descriptivo-valorativo, de corte incluso prejuicioso, empleado en los diarios de viaje, tan típicos en la Europa decimonónica. Sin embargo, con el paso a las guías llamadas objetivas, los recursos lingüísticos fueron evolucionando, introduciendo otros tipos discursivos propios de la retórica aristotélica, con un lenguaje persuasivo de tipo apelativo (centrado en el receptor, aquí el turista, pero también en el emisor), ponderativo (poniendo en valor las cualidades del destino y de su gente, con el fin de excitar las emociones del receptor) y lógico (aportando datos veraces que demuestren la verdad del mensaje).

## 3. GUÍAS TURÍSTICAS Y ESTEREOTIPIA

Las guías turísticas presentan una estereotipia tanto en su forma como en su fondo. La noción de estereotipia es entendida aquí en su sentido primitivo, como algo que se repite, y en su sentido metafórico, con relación a la transmisión de ideas reduccionistas y a menudo prejuiciosas. Esta noción se manifiesta en la forma, mediante la presencia de isotopías que suelen estar siempre presentes en la propia estructura de las guías, expresadas además gracias a una fraseología particular para cada una de esas isotopías, y en el fondo, por medio de sesgos culturales que afloran según las autorías de partida y que se manifiestan en el proceso traductológico o paratraductológico<sup>9</sup>.

### 3.1. Desde el punto de vista de la forma

El número de aspectos que incluyen las guías turísticas en la presentación de la información del punto de destino, así como el orden en el que aparecen, pueden variar de una a otra. Aun así, Bugnot, en su trabajo contrastivo sobre el modo en que ciertos sitios web promocionan un mismo destino, destaca la presencia de ciertos *topoi* que se repiten, tales como la importancia cualitativa dada al lugar, su grado de idiosincrasia, el modo de referirse al propio turista o al lugareño, la alusión a los personajes más famosos del lugar, la mención de los lugares de visita obligada o de productos autóctonos, o la referencia a la seguridad. Esta presencia la lleva a afirmar que "el discurso turístico es vehículo de un código estereotipado genérico pertinente que nos remite a lugares comunes, a *topoi* vacacionales, a *habitus* característicos del receptor del discurso apelativo" (Bugnot, 2009, p. 67).

Esta serie de isotopías va acompañada de una fraseología cuyos elementos suelen componer el tejido fraseológico del texto mediante distintas expresiones distribuidas en el texto a cierta distancia unas de otras, de forma más o menos correlativa, y que funcionan como argumentadores, conectores o modalizadores<sup>10</sup>. Esta distribución revela que existe una relación entre ellas, formando un conjunto de elementos en el que se sustenta el desarrollo de las isotopías del texto. En cada una de estas intervienen, en proporciones diferentes, las distintas categorías de expresiones y su análisis permite evidenciar la presencia de una fraseología híbrida, compuesta de una fraseología objetiva, con elementos terminológicos propios del lenguaje del turismo, y una fraseología subjetiva puesta al servicio del discurso ponderativo y apelativo de las guías turísticas. En la fraseología objetiva prevalecen las colocaciones<sup>11</sup> de tipo nominal y verbal, con una función de argumentadores que sirven para desarrollar el contenido temático de las guías desde la objetividad de los hechos. En la fraseología subjetiva, destacan, por un lado, los elementos ponderativos, con locuciones<sup>12</sup> o esquemas fraseológicos<sup>13</sup> con los que se quiere poner en valor los bienes y servicios del sector y, por otro, los elementos apelativos con construcciones de tipo pragmatémico, que contribuyen a darle presencia al lector, pero también al emisor. Así, la referencia directa al turista se hace mediante el uso de pronombres de interpelación directa como *usted* en frases como *este lugar le brinda [a usted] la oportunidad de ...*), pero la presencia del emisor se puede manifestar también en el uso de una fraseología afectiva que expresa sus emociones (*¡bendita tierra!*), e incluso la de ambos (emisor y receptor) coinciden en expresiones como *No creáis que...* En esta fraseología subjetiva, locuciones y pragmatemas asumen una función modalizadora que permite canalizar los puntos de vista del locutor sobre su propio discurso. En ambas fraseologías, la objetiva y la subjetiva, están por igual las UF que sirven de conectores para estructurar el discurso tanto a nivel intrafrástico como interfrástico.

Las guías turísticas son, según Garzone (2007), una buena muestra de la introducción de aspectos promocionales en los discursos de mayor neutralidad emotiva. Si bien la fraseología objetiva desempeña una función central en el discurso neutral de las guías, en esos aspectos promocionales juega un papel relevante la fraseología de tipo subjetivo que permite destacar los atractivos del punto de destino, mediante un discurso ponderativo y apelativo. Ahora bien, como indica Bathia (*in Calvi, 2010, p. 15*), aunque estos propósitos se pueden presentar como complementarios, también pueden entrar en conflicto, como es el caso cuando existen sesgos culturales.

### 3.2. Desde el punto de vista del fondo

El análisis que ha hecho Bugnot (2009, p. 64) de las isotopías presentes en ciertas guías turísticas la ha llevado a poner de relieve la presencia de varios elementos de la estereotipia, como la introducción de valores etnocéntricos en los textos exógenos (como en el caso de la ciudad de Buenos Aires y la imagen de ciudad europea que da de ella el turoperador anglosajón *Lonely Planet*)<sup>14</sup>. El resultado de su estudio le hace concluir que en la elaboración de las guías turísticas la intencionalidad propagandística se basa en "un elaborado equilibrio entre rasgos del endogrupo y atributos del exogrupo" (Bugnot, 2009, p. 60).

Sin embargo, esa noción de etnocentrismo se puede dar, como vamos a poder comprobar en el estudio de caso, no solo en casos de observación parcial de una cultura ajena, interpretada a través de la propia, sino también en caso de admiración desmedida hacia esa cultura ajena, perdiendo la objetividad incluso sobre la propia. El equilibrio que Bugnot señala como algo elaborado se puede romper fácilmente cuando esa estereotipia, entendida hasta ahora en su sentido primitivo y etimológico como algo fijo y repetido en su forma textual, adquiere su sentido metafórico de ideas preconcebidas y prejuiciosas.

Los sesgos culturales que siguen apareciendo en las guías turísticas recuerdan los diarios de viaje del siglo XIX, donde la información que aportaba el viajero escritor era bidireccional, es decir, como señala Alburquerque (2006, p. 81), "ilustra tanto sobre la cultura visitada como sobre el bagaje cultural y los prejuicios del que visita".

### 3.3. Desde el punto de vista de la traducción

Para Cronin (2000) la traducción representa uno de los factores principales susceptibles de explicar el fenómeno turístico, al favorecer el descubrimiento de la diversidad lingüística y el encuentro con otras culturas. El interés que ha despertado la traducción del material turístico en los últimos años (Fuentes Luque, 2005; Nobs, 2006, entre otros) refuerza esa creencia.

Cierto es que el éxito en la difusión de la información turística va ligada necesariamente al número de lenguas en que vaya traducida. En el caso de las guías, las lenguas en las que se redactan son de dos tipos:

- en la lengua local, destinada al endogrupo
- en la lengua extranjera, propia del exogrupo.

En el primero de los casos, los autores de las guías pueden ser nativos hablantes de la misma lengua que la del endogrupo, con lo cual se ve garantizada una connivencia de base con respecto al punto de destino de los viajeros, sea cual sea el prisma con el que se traslade su realidad. Pero también existen autores que pueden serlo de guías sobre destinos de cuyas lenguas son alófonos. En este caso, intervienen representaciones, nacidas de la comparación entre las distintas culturas que manejan, la propia y la ajena, que filtran la realidad que transmiten al turista. Esta comparación opera a un nivel a la vez consciente y manifiesto cuando la expresan directamente en el argumentario de sus textos, e inconsciente mediante la presencia de sesgos culturales y lingüísticos.

Estos dos tipos de autores, al ser traducidas sus guías a otras lenguas, repercuten en sus traductores. En las guías de los autores nativos, intervienen traductores cuyo trabajo consiste en expresar con corrección en lengua meta lo que pone el texto de origen. En este caso, juega un papel relevante la atención prestada a la calidad de la expresión, teniendo en cuenta la importancia que revisten las guías para los turistas. Ahora bien, esta calidad se ve a menudo poco cuidada, visto lo infravalorado que está el trabajo de traducción de las guías por parte de las administraciones públicas o las agencias de viaje. La escasa relevancia que les conceden les lleva a no realizar mucha inversión económica en este recurso (Calvi, 2012) y dejan su traducción en manos de personas poca cualificadas (Fuentes Luque, 2005).

En el caso de los autores alófonos, la cuestión traductológica contiene una doble problemática. Los traductores se enfrentan, por un lado, a los mismos problemas señalados en el caso de los textos realizados por autores nativos, es decir, traducirlos

del modo más idiomático posible, pero, por otro, a los que plantea la propia paratraducción que contiene el texto de partida. Al estar hecho por un autor con competencias lingüísticas y culturales diferentes, ese texto constituye un paratexto donde se produce una primera experiencia intercultural a la que el traductor añadirá la suya.

Por otro lado, la traducción suele contribuir a la propagación de la estereotipia que caracteriza parte de las representaciones que transmite el material turístico. Así, en el caso de las guías turísticas, contribuye a reforzar todavía más, si cabe, su carácter de género textual prefijado al difundir sus contenidos en la forma en las que han sido elaboradas. Además, importa valorar su papel prestando especial atención a las dificultades lingüísticas y culturales que plantean (Cronin, 2000; Fuentes Luque, 2005), ya que estas pueden repercutir en su calidad. El resultado que alcance el proceso traductológico tendrá, efectivamente, su parte de responsabilidad en el éxito que consiga tener el destino entre los turistas. Teniendo esto en cuenta, es, pues, especialmente relevante ver cómo puede reforzar la estereotipia de un género ya de por sí estereotipado.

En el estudio de caso que sigue vamos a poder contrastar dos guías producto de estos dos tipos de fenómenos traductológicos: una guía sobre Japón, redactada inicialmente en inglés y traducida al español, y otra redactada directamente en español. En la primera, se superponen las dos experiencias interculturales, la del autor nativo inglés alófono de japonés cuyo texto ha sido traducido al español. En la segunda se pone el foco en esa experiencia intercultural trasladada por los autores nativos españoles alófonos de japonés. El lector español de las dos guías obtendrá de ambas informaciones que pueden ser comunes en cuanto a datos objetivos, mediante el uso de una fraseología objetiva relacionada con las isotopías relativas sobre todo a la historia, los aspectos económicos y la seguridad del lugar. Pero también podrán darle una visión muy diferente en función de las representaciones que los autores alófonos aporten en cada una de ellas.

#### 4. ESTUDIO DE CASO

En este trabajo se incluye un estudio de caso de dos guías turísticas sobre Japón, *DK – Guías visuales* y *Guía azul*, analizadas desde el punto de vista del tratamiento de la información que aportan y de su traducción, pero también desde el punto de vista de los sesgos culturales. Comprobaremos que la primera responde al formato de las guías de viajes habituales, que realzan el lado positivo de cada lugar. La segunda, en cambio, encaja más con la idea de “libro de viajes” del siglo XIX, con comentarios que buscan destacar las diferencias, perpetuando estereotipos y prejuicios.

##### 4.1. Dos guías turísticas sobre Japón: *DK – Guías visuales* y *Guía azul*

Para este estudio se han escogido dos guías turísticas de un mismo destino, Japón. La primera de ellas es *DK – Guías visuales: Japón*, publicada en 2018 por la editorial Dorling Kindersley (DK), del grupo Penguin Random House. Se trata de una traducción al español de la guía en inglés *DK Eyewitness Travel: Japan* que se reeditó en 2017. Como viene siendo habitual en esta colección de la Dorling Kindersley, en los créditos no se reconoce ni la autoría de la obra ni la de la traducción, pues en dicha página solo figura el nombre de la editorial. En cuanto al formato, estamos ante

una guía de viajes extensa, pero compacta, y claramente centrada en la imagen, — con numerosas ilustraciones, extractos de planos, etc., así como fotografías de todos los tamaños que pueden llegar a ocupar toda la página o gran parte de ella—, algo que se refleja en el eslogan de la colección: “Las guías que enseñan lo que otras solo cuentan”.

La segunda obra en la que se centra este trabajo es *Guía azul: Japón*, de García Marín y Martínez y publicada por Ediciones Gaesa en 2016. En este caso, el texto ha sido redactado directamente en español, por lo que no se trata de una traducción interlingüística como en el caso de *DK – Guías visuales*. No obstante, el hecho de que los autores interpreten los símbolos de la cultura japonesa y los *traduzcan* para que sean comprendidos en el contexto hispanohablante podría encajar en lo que la Escuela de Vigo denomina *paratraducción* (Yuste Frías, 2017). Es más, la falta de conciencia de García Marín y de Martínez sobre el acto paratraductológico mismo convertiría a la *Guía azul* en lo que podríamos acuñar como “paratraducción espontánea”. Así mismo, es especialmente interesante el uso de la lengua japonesa dentro de la guía, en forma de pequeñas inserciones en medio de algunas secciones, que nos permitirá también observar qué uso se le da a la lengua foránea en el discurso turístico de una guía producida íntegramente en España.

## 4.2. Análisis y resultados

Desde el punto de vista del tratamiento de la información, las guías de viajes se caracterizan por el uso de un lenguaje apelativo, la hibridación del discurso objetivo con el subjetivo y la importancia cualitativa que se le da a determinados elementos, como el lugar, la historia o la seguridad. Todo ello converge en un tejido fraseológico muy particular que desgranaremos a lo largo de este estudio.

En *DK – Guías visuales: Japón*, todas las características que hemos mencionado se suceden una tras otra, texto a texto:

Para comprender Japón, el visitante debe dedicar un tiempo a recorrer los callejones y alrededores de su vieja capital imperial, que atesora y conserva en toda su modernidad muchos de los monumentos más célebres del país. Los ciudadanos de Kioto envidian la vitalidad económica de Tokio y Osaka, pero se enorgullecen de su cocina, su dialecto melodioso y su sensibilidad hacia las estaciones (Anónimo, 2018, p. 159).

Así, en este fragmento sobre Kioto, podemos observar que la descripción del lugar, aparentemente objetiva, no es tan inocente como podría parecer: la colocación “capital imperial” en referencia a Kioto alude ciertamente a los monumentos más famosos del país, pero el empleo del adjetivo “vieja” convierte aquí el lenguaje en un modo de crear un texto subjetivo cercano al *marketing*. Así, la antítesis introducida al describir la capital en una misma oración se ve en el contraste entre el adjetivo “vieja [capital]” con la locución “en toda su modernidad” en su función de modalizador del discurso, con el que se percibe claramente el valor ponderativo del mensaje. De este modo, se están presentando dos ideas: por un lado, se intenta convencer al lector de que debe visitar la ciudad porque tiene elementos para todos los gustos (*Kioto es una ciudad histórica que permite conocer las tradiciones del país vs. Kioto es una ciudad plenamente contemporánea*). Por el otro, se juega con el propio discurso turístico nipón, que actualmente combina la idea del “Japón

misterioso<sup>13</sup> con la estrategia “Cool Japan” y que se enmarca en una estrategia de *soft power* que busca posicionar internacionalmente a Japón como un país que conserva sus tradiciones a la vez que se sitúa a la vanguardia de la tecnología y la innovación, como refleja el eslogan *When Tradition meets the Future*. Esta contraposición responde a la doble función del lenguaje turístico, orientada a recalcar a la vez lo cosmopolita y lo local con el fin de atraer a todo el mundo y garantizar el equilibrio entre la seguridad de lo conocido y la atracción por lo desconocido.

Este mismo fragmento presenta otras características del tejido fraseológico turístico, como el uso de argumentadores en las colocaciones del tipo *dedicar un tiempo a~, vitalidad económica* o *dialecto melodioso*. La guía anima a los visitantes a evitar las prisas (*dedicar un tiempo a~, recorrer [un lugar]*, etc.), a no limitarse a los aspectos más célebres de la ciudad (“recorrer los callejones y alrededores”) y a crear nuevas expectativas al sugerir que Kioto podría albergar aspectos diferentes con respecto a otros lugares del país, exacerbando a la vez su curiosidad por este y por los demás lugares. Esto se refleja en el énfasis que la guía hace en destacar que Kioto fue *capital imperial* y que, pese a que sus “ciudadanos [...] envidian la vitalidad económica de Tokio y Osaka”, estos encuentran muchos aspectos positivos de los que estar orgullosos, como su gastronomía. Este énfasis se observa claramente en la contraposición entre la colocación “capital imperial” vs. “vitalidad económica”.

Lo mismo ocurre en este otro párrafo, cuando se introducen fraseologismos propios del turismo como *gusto exquisito* o *últimas novedades*, donde los adjetivos sirven para ponderar cada elemento con el fin no solo de ponerlos en valor, sino también de crear un contraste que atraiga la atención del turista, en este caso entre tradición y modernidad:

Kioto es famosa en todo Japón por la calidad de su artesanía y de sus productos alimenticios, conseguida después de complacer durante siglos el gusto exquisito de aristócratas, abades, maestros del té y mercaderes. Aquí coexisten tiendas venerables y comercios apilados con las últimas novedades, haciendo de las compras una experiencia curiosa, pero nunca aburrida (Anónimo, 2018, p. 184).

Para retratar lo tradicional no solo se echa mano de colocaciones como “maestros del té<sup>15</sup> para introducir un discurso objetivo basado en argumentadores propios del tecnolecto del turismo, sino en locuciones más propias de la lengua general, como “durante siglos”, o colocaciones de índole creativa, como “tiendas venerables”, donde, de forma sorprendente, un adjetivo atribuido normalmente a una persona califica aquí un espacio<sup>16</sup>.

De nuevo, la guía vuelve a retomar la idea de que modernidad y tradición se entretejen —y volverá a hacerlo más adelante, cuando, por ejemplo, señale que “la pequeña pero variada oferta de ocio de Kioto deja espacio para *lo clásico y lo contemporáneo*” (Anónimo, 2018, p. 188; énfasis añadido)—. No obstante, también gana protagonismo de forma notable un estereotipo que ya se podía adivinar en las descripciones previas: el exotismo, un tipo de alteridad centrado en la idealización de aquellos aspectos del Otro que causan extrañeza, pero que coinciden con los estereotipos y prejuicios que se tienen de esa cultura y que, por tanto, refuerzan (González-Rey & Quintairos-Soliño, en prensa). En apenas dos oraciones, se presenta una retahíla de conceptos que, al más puro estilo modernista, trasladan al lector a un Japón antiguo, lejano y delicado. Esto se consigue con la mención a la artesanía, los abades, los maestros del té y los mercaderes, que activan la imagen de un Japón,

como poco, decimonónico, pero también al destacar la complacencia secular de los estamentos más altos del país, a los que se les atribuye un *gusto exquisito*. Si el exotismo podía adivinarse en los ejemplos anteriores, queda confirmado al cierre del párrafo: "Aquí coexisten tiendas venerables y comercios apilados con las últimas novedades, haciendo de las compras una *experiencia curiosa*, pero nunca aburrida [...]" (Anónimo, 2018, p. 184; énfasis añadido). Con esta colocación sustantiva se remarca la extrañeza ("experiencia curiosa") que produce en el extranjero visitar las tiendas del barrio, aunque bañada siempre de positividad ("pero nunca aburrida").

La descripción de la ciudad de Nara, también antigua capital del país, sigue la misma línea de las descripciones de Kioto:

En la ciudad de Nara convergen naturaleza, religión y arquitectura, y los viejos templos de madera evidencian su antigüedad. Aquí, los ricos panteones indios y chinos reinterpretados se contraponen a una ciudad llena de apacibles jardines de paseo, olor a incienso y pagodas con voladizos reflejadas en estanques verdes. (Anónimo, 2018, p. 191).

Ávida incorporadora de ideas nuevas, la ciudad se transformó en la gran diócesis del budismo y en el lejano destino oriental de la Ruta de la Seda. Por fortuna, Nara conserva muchos de sus edificios. Con sus colinas arboladas y sus templos ajardinados, la ciudad es todo un símbolo de tranquilidad (Anónimo, 2018, p. 194).

En ambos párrafos se hace hincapié en el exotismo, que evoca una imagen delicada, exquisita, orientalista, misteriosa y tradicional de Japón. Esa imagen se traslada mediante fraseologismos, consolidados o creativos, de índole terminológica, ponderativa o apelativa. Los consolidados se manifiestan en su forma más canónica, en expresiones terminológicas tales como "olor a incienso", "pagodas con voladizos" o "estanques verdes"; los creativos, mediante, por una parte, un tipo de construcción muy recurrente en la fraseología de tipo ponderativo, como es la construcción [adjetivo + colocación], utilizada en expresiones tales como "viejos templos de madera", "ricos panteones indios y chinos" o "apacibles jardines de paseo", en las que los adjetivos "viejos", "ricos" y "apacibles" sirven para ponderar una fraseología terminológica objetiva presente en las colocaciones "templos de madera", "panteones indios/chinos" y "jardines de paseo"; y por otra, expresiones de nueva formación, con elementos combinados de modo creativo, tales como "diócesis del budismo", "lejano destino oriental" o "templos ajardinados".

Lo mismo ocurre con el argumentador *ser todo un símbolo de [tranquilidad]* para caracterizar la ciudad de Nara, que pondera con el adjetivo "todo" la colocación "ser un símbolo de". La función de este tipo de fraseología híbrida, a la vez objetiva y subjetiva, se pone al servicio de la caracterización de los lugares para destacarlos en todos sus aspectos. En este caso, y de forma opuesta al tratamiento dado a Kioto, se ha dejado totalmente de lado lo contemporáneo para subrayar la arquitectura y su integración en la naturaleza como el principal valor de la ciudad. Esto se consigue mediante un tejido fraseológico que pone énfasis, mediante el uso de modalizadores, en el aprecio a la arquitectura de Nara, fácilmente observable en el segundo párrafo, cuando el modalizador *por fortuna* precede a la oración *Nara conserva muchos de sus edificios*, recalcando, de nuevo, el carácter ponderativo y subjetivo del texto.

Como ya hemos mencionado anteriormente, los textos turísticos tienden a dar gran importancia cualitativa al lugar, a la idiosincrasia, a la historia (a través de sus

personajes, eventos y monumentos), a los lugares más visitados o autóctonos, a la seguridad, entre otros aspectos. En *DK – Guías visuales: Japón* quizá sea la descripción de Osaka la que concentre el mayor número de estereotipos culturales y lingüísticos referidos a estos puntos. Así, se resaltan:

- a) la idiosincrasia de la ciudad, bien sea a través del supuesto carácter de sus ciudadanos (*inquietos habitantes*, p. 191; *Osaka kuidaore*<sup>17</sup>, p. 204) o del reflejo de este en su día a día (*con una gastronomía local más práctica que delicada*, p. 206; *extravagante vida nocturna*, p. 204), expresada mediante una hábil combinación de elementos ponderativos que acompañan los fraseologismos terminológicos, formando al final, de tanto repetirse, nuevas unidades fraseológicas. Así ocurre en las colocaciones: “gastronomía local”, acompañada del adjetivo ponderativo “delicada”; “vida nocturna”, acompañada del adjetivo “extravagante” o “arquitectura postmodernista”, acompañada del adjetivo “imaginativa”;
- b) la importancia del lugar dentro del contexto nipón, con menciones a sus dimensiones (*tercera ciudad más grande de Japón*, p. 206) y a su carácter industrial y comercial (*urbe industrial*, p. 191; *protagonismo mercantil*, p. 204; *potencia industrial*, p. 204), con expresiones más propias de la fraseología terminológica que imprime un carácter aparentemente más imparcial a los datos, y por lo tanto más objetivo al discurso, aunque el valor ponderativo subyace en el primer caso en la estructura de superlativo;
- c) la historia de Osaka a través de sus personajes (Toyotomi Hideyoshi, p. 204), eventos (la *construcción* del castillo de Osaka en 1586, p. 204; la invención de los tallarines instantáneos en 1958, p. 206) y monumentos (el castillo de Osaka, p. 204);
- d) el elevado interés turístico internacional del lugar, ilustrado a través de (1) lo que la guía denomina *mejores visitas* y *visitas esenciales* (el Museo Nacional de Arte, p. 205; el Mirador del jardín flotante, p. 206; *la impresionante puerta Otemon*, pp. 204-205) y (2) los aspectos únicos de la ciudad (*[Osaka es] uno de los tres grandes centros culinarios de Japón*, p. 206; *la colección es magnífica*, p. 205; *uno de los balnearios más impresionantes que se puedan conocer*, p. 206). En ambos casos, se sigue observando el recurso a la hibridación entre lo terminológico y lo ponderativo;
- e) la seguridad de la zona, tanto en lo referente a la criminalidad (*Osaka es el centro de los yakuza modernos*; p. 207) como a la comodidad de los visitantes (*La abundancia de información y carteles en inglés hacen que Osaka sea más fácil de recorrer que otras grandes ciudades japonesas*, p. 204; *esta estructura [...] no es para los que tengan vértigo o miedo a quedarse encerrados en las alturas en una región sensible a los terremotos*, p. 206). El afán por mantener un equilibrio entre aludir a la realidad del lugar, incluso en sus aspectos más negativos (en este caso, la criminalidad, el difícil acceso a la información, las alturas de algunos edificios, los terremotos), y animar aun así al turista a visitar el punto de destino se trasluce en el uso combinado de términos y giros que mayoran las ventajas sobre las desventajas.

El análisis del apartado de Osaka es extrapolable al resto de la guía. Podríamos concluir, por tanto, que estamos ante un texto que cumple con los rasgos definitorios del género turístico, con un tejido fraseológico denso que se corresponde a la vez al propio de la lengua de especialidad, en el uso objetivo de su tecnolecto más prefijado,

y a la lengua general, en el uso subjetivo de sus elementos, empleados aquí para poner en valor el discurso turístico.

Por otra parte, la *Guía azul: Japón* (2016), que presenta sus contenidos bajo el lema "Las mejores guías para los verdaderos viajeros", recurre a una descripción mucho más personal, subjetiva, que recuerda a los diarios de viajes decimonónicos<sup>18</sup>. La redacción es extremadamente coloquial, próxima al lenguaje hablado, con, por lo tanto, una presencia mayor de la fraseología subjetiva, mediante expresiones de índole incluso afectiva: *¡Qué sana enviada!, ¡qué alivio!, ¡bendita tierra!*, como podemos observar en los siguientes párrafos:

Cultura y tradición es lo que les enamora de nuestro país; y Cultura y tradición es lo que nos gusta a nosotros de Japón pero con un valor añadido: lo bien organizado que está todo, lo amables que son, el nivel de vida que tienen... (García Marín & Martínez, 2016, p. 5).

Incluso sorprende ese Japón friki que tanto gusta a los otakus y que se desfoga de las rigideces diarias pero que no molesta a nadie, ni deja orines ni botellones ni pintadas por los rincones. [...] ¡Qué sana envidia cuando ponemos la falsilla de nuestro país bajo el papel fino japonés! Quitando los diseños de las guitarras, los japoneses apenas tienen nada que copiarnos (García Marín & Martínez, 2016, p. 5).

Japón es uno de los países que más ha contribuido a lo que hoy llamamos globalización. Tal equilibrio es uno de sus grandes logros: no dar la espalda a la Historia y a la vez mirar con inteligencia hacia el futuro. Esa es otra lección que la vieja piel de toro sin I+D todavía no hemos sido capaces de resolver (García Marín & Martínez, 2016, p. 5-6).

¡Qué alivio!, aquí no es necesario ni habitual dar propina en ningún lugar por un servicio prestado. [...] Esta gente es lista, se ahorran los caretos que ponen algunos en España cuando no les damos una soldada extra o la obligada extra. En Japón, ¡bendita tierra!, dejar una propina en muchos casos es una ofensa para quien la recibe (García Marín & Martínez, 2016, p. 31).

En el primer párrafo, García Marín y Martínez parten de la colocación "cultura y tradición", como argumento de apertura que comparten Japón y España, para establecer luego una comparación en la que sale ganando Japón, incluso en su aspecto más singular ("ese Japón friki"), con alguna pequeña excepción en relación con España y que reciben con alivio ("por lo menos un punto a favor nuestro", p. 5). Se aprecia una clara idealización del país asiático al destacar los autores aquellos aspectos que ellos consideran positivos con respecto a los propios y que resaltan con una fraseología de registro más culto. Así, retratan globalmente Japón con la colocación "valor añadido", que se concreta en expresiones que hacen referencia a su "nivel de vida", a "lo bien organizado que está todo" o, en el tercer párrafo, a sus "grandes logros", que son "no dar la espalda a [la Historia]" y "a la vez" "mirar hacia el futuro" "con inteligencia".

En contraposición a estas cualidades, la fraseología con la que aluden los autores indirectamente a España en el segundo párrafo es mucho más familiar y conceptualmente negativa, aunque la formulación lingüística se haga de forma no asertiva directamente en relación con Japón: Japón "no molesta a nadie" [*no*

*molestar a nadie*] o “no deja [pintadas] por los rincones [*dejar* (algo) *por las esquinas/los rincones*] (entiéndase que España, sí); los japoneses “apenas tienen nada que [copiarnos]” (entiéndase que los españoles, sí), expresión esta con doble efecto, ya que por una parte, está calcada sobre *no tener nada que envidiar a* [alguien] (pero se omite aquí la palabra porque ya está presente en la exclamación que antecede: “¡Qué sana envidia!”) y por otra, si alguien tiene que envidiar o copiar a alguien son los españoles a los japoneses, como lo expresa dicha exclamación.

En el tercer párrafo, la calidad que los autores quieren destacar de Japón ya no es su cultura y tradición o su singularidad, sino su dimensión internacional, opuesta a la “vieja piel de toro” “sin I+D”, en referencia a España, con expresiones que aluden veladamente a su condición de país retrógrado y con falta de innovación. Así lo indican la metáfora de *la piel de toro* en alusión a la forma geográfica del país<sup>19</sup> y, de paso, a su tradición taurina, acompañada del adjetivo “vieja”, y las siglas I+D como elemento metonímico relativo a la investigación científica y el desarrollo tecnológico, que con la preposición “sin”, denota precisamente su carencia en este campo.

Finalmente, en el cuarto párrafo, los autores tiran de un ejemplo concreto para comparar los hábitos sociales de Japón y España en lo que concierne la propina. En este pasaje se desarrolla toda una fraseología subjetiva en torno a la colocación terminológica de apertura de párrafo, propia sobre todo de la restauración, *dar/dejar propina*, aunque este acto puede afectar a cualquier *servicio prestado*. Esta expresión es introducida por el pragmatema afectivo *¡qué alivio!* y da lugar a sinónimos más familiares del colocativo, como *dar la soldada extra* o *dar la obligada extra*, cuando se utilizan en referencia a España. Sigue el tono familiar, incluso vulgar, cuando aluden a las reacciones de los prestadores de servicio que no reciben la esperada propina: *poner careto*, frente al tono neutro, incluso más culto, cuando se refieren a la reacción de los japoneses si se la ofreciesen: *ser (algo) una ofensa para (alguien)*. La propia fraseología afectiva marca la diferencia ya que se emplea aquí siempre para mostrar la preferencia por Japón.

En definitiva, este análisis del tejido fraseológico aplicado a unos pocos párrafos nos basta para constatar cómo en esta fraseología híbrida la parte subjetiva domina la objetiva, con un valor descalificativo en el caso de España y ponderativo en el caso de Japón.

Pero esta estereotipia lingüística se observa también en esta *Guía azul* en la elevada presencia de sesgos culturales, en su mayoría de carácter prejuicioso, perceptible en la selección de los elementos destacados por los autores. Para observar el funcionamiento estereotípico de esta obra analizaremos la sección de Osaka a partir de los aspectos a los que los textos turísticos dan importancia cualitativa, tal y como hicimos con la guía *DK – Guías visuales: Japón*:

- a) Idiosincrasia de la gente y de la ciudad: *la gente de Osaka tiene fama de ser la más simpática del país* (p. 453); *especialmente simpáticos*, p. 454; *hablan un japonés muy especial* (p. 454); *impresionante ciudad, llena de vida* (p. 452). En este caso la fraseología empleada es de tipo claramente ponderativo, con uso de colocaciones como *tener fama de*, estructuras superlativas como *ser la más (...) de (...)*, el uso de adverbios de énfasis como *especialmente*, *muy* seguidos de adjetivos de valor positivo (*simpático*) o de realce (*impresionante*);
- b) Importancia del lugar dentro del contexto nipón con respecto a su pasado: *antiguo prestigio teatral* (p. 452); *sede de la corte imperial* (p. 452); y con respecto a su presente: *prosperidad comercial e industrial* (p. 452);

*impresionante encrucijada comercial y marítima* (p. 452). En este apartado, dedicado a la contraposición tradición/modernidad, la fraseología terminológica (*sede de la corte imperial; encrucijada comercial/marítima*) se combina hábilmente con la ponderativa, que se manifiesta tanto en la selección del núcleo sustantivo (*prestigio, prosperidad*) como en el determinante adjetivo (*impresionante*);

- c) Historia de Osaka a través de sus personajes (Hideyoshi, p. 454; Hidetada Tokugawa, p. 454), eventos (Segunda Guerra Mundial, p. 454; la *guerra de 1615*, p. 454) y monumentos (*castillo de Osaka: [...] símbolo de la misma*, p. 454). El discurso turístico de corte narrativo empleado para relatar lo acontecido en el lugar de destino suele utilizar una fraseología más neutra, ajustada a la realidad de los hechos (*la guerra de*), o más abstracta (*ser [algo] símbolo de*);
- d) Interés turístico internacional del lugar: *el gran centro de la cocina japonesa* (p. 453); *impresionante y moderna city llena de canales* (p. 453); *espectáculo natural de la floración de sus árboles*. De nuevo, siendo el objetivo promocionar el lugar y resaltar aquí su impacto internacional, la fraseología empleada se vuelve más ponderativa, sustanciada por el uso abundante de adjetivos (*gran centro de...; impresionante y moderna... llena de...*), que objetiva (*cocina japonesa, floración de los árboles*). Esta ponderación también recurre a estructuras sustantivas (*espectáculo natural*) en las que el adjetivo juega el papel de elemento objetivo. En muchos casos, estas construcciones que combinan lo subjetivo y lo terminológico se consolidan dentro del lenguaje turístico como nuevas unidades fraseológicas;
- e) Seguridad (literal y metafórica) de la zona: *Japón es uno de los países más seguros del mundo* (p. 9). El tema de la seguridad, utilizado como un elemento de persuasión en un discurso que pretende ser objetivo, es tratado aquí con estructuras propias de la fraseología subjetiva, vía la construcción superlativa (*ser uno de los [lugares] más seguros del mundo*).

Como vemos, el tejido fraseológico de esta guía contiene, al igual que en el caso de la guía de DK, numerosas expresiones ponderativas con función de argumentadores dentro del discurso turístico, pero también una gran cantidad de locuciones con función de modalizadores que refuerzan el punto de vista de los autores, como es el caso de *sin duda, a pesar de~, es poco probable que~, lo cierto es que~, etc.* Esta profusión de modalizadores refuerza la subjetividad del contenido, ya de por sí cargado de estereotipia lingüística y sesgos culturales, como vamos a ver a continuación.

### 4.3. La presencia de sesgos culturales

En este sentido, siguiendo la clasificación propuesta en González-Rey y Quintairos-Soliño (en prensa), los sesgos orientalistas que suelen afectar a los escritos sobre Japón serían el "Japón perdido", el "Japón lejano, pero conocido", el "Japón asalvajado", el "Japón exótico" y el "Japón femenino". Ya hemos visto cómo en el caso de DK – *Guías visuales*, la estereotipia presente se corresponde con la del "Japón exótico". En el caso de la *Guía azul*, por el contrario, el abanico es más amplio. En estos fragmentos que describen Kioto:

Hay que señalar que Kyoto fue hermosa y lo sigue siendo, pero como en la mayoría de las modernas ciudades, también ha sufrido las devastaciones de la arquitectura moderna, cuyos bloques de cemento contrastan con los antiguos edificios (García Marín & Martínez, 2016, p. 405).

Más al sur se encuentra el corazón del Japón tradicional; o sea, Kioto, que encierra entre sus nuevas construcciones —como ese amasijo de vanguardia que es su rarísima estación central de tren— hermosos y numerosos templos y santuarios históricos y jardines secos y jardines húmedos que os dejarán, sin duda, boquiabiertos (García Marín & Martínez, 2016, p. 6).

se encuadran los sesgos del “Japón perdido” y el “Japón femenino”, donde se muestra el disgusto por la aparición de construcciones contemporáneas (*modernas ciudades*) en ciudades consideradas cunas de la tradición nipona (*antiguos edificios*) a través de expresiones como *devastaciones de la arquitectura moderna, amasijo de vanguardia, bloques de cemento o rarísima estación central*. Estas se contraponen a las anteriormente empleadas en la guía *DK-guías visuales* para describir la ciudad y sus tradiciones o para resaltar el carácter elegante y delicado de Japón a través de atributos que el orientalismo achaca tradicionalmente a “lo femenino”: *hermosos [...] templos; corazón del Japón tradicional; jardines secos; jardines húmedos...*

Por otra parte, aunque la función apelativa de los textos turísticos sirve para interpelar al lector con el fin de llamar su atención sobre los aspectos positivos del lugar, resaltando su atractivo y buscando, con optimismo, las ventajas de su visita, el carácter altamente personal y subjetivo de la *Guía azul* la aleja, en esto también, de las demás guías. Recurre a esta función para recalcar lo negativo, esta vez con respecto al propio Japón, desmarcándose casi por completo del estilo más objetivo, aunque también promocional, de la guía DK. Sirva de ejemplo el siguiente fragmento, en el que se describe el castillo de Osaka, uno de los monumentos más importantes del país:

**No creáis que** se trata de un inmenso castillo, **el interior defrauda a cualquiera** (García Marín & Martínez, 2016, p. 454; énfasis añadido).

Si bien es cierto que la apariencia externa del monumento llama mucho más la atención que su interior, la forma de expresarlo en la guía de García Marín y Martínez es extremadamente familiar e incluso podría encajar en el sesgo del “Japón lejano, pero conocido”, pues la idealización de la construcción —cuya descripción e imagen aparece en numerosas guías, obras y reportajes sobre el país— *choca* con la realidad, lo que provoca la decepción de quien no encuentra lo que esperaba. La forma tajante en la que García Marín y Martínez describen la construcción contrasta con la descripción de la guía de la editorial DK, que hace gala de un estilo más elegante, persuasivo, para anticipar una posible desilusión del visitante, siempre de una manera mucho más indirecta, respetuosa y diplomática:

La reconstrucción actual del castillo (1931) es **más pequeña** que el que completara Hideyoshi en 1586, pero permite hacerse una idea de la **grandiosidad** del original. (Anónimo, 2018, p. 205; énfasis añadido).

Otro sesgo cultural presente se puede observar en la guía de García Marín y Martínez, a saber, el sesgo del "Japón asalvajado". Tomemos como ejemplo los siguientes extractos:

Las cámaras de turistas persiguen a las geishas, cazar fotográficamente a alguna es casi una proeza, uno de los grandes trofeos y satisfacciones que suelen tener los *gaijines* (García Marín & Martínez, 2016, p. 6).

Aunque es una gran ciudad, no esperéis que tenga muchas cosas para visitar en plan monumental, pero sí hay muchos sitios en los que merodear (García Marín & Martínez, 2016, p. 453).

La idea que se transmite en el primer ejemplo es la de que el *gaijin* (incorrectamente transcrito como *\*gaijines*) es un *cazador de geishas*, aunque dicha caza sea fotográfica. Esto convierte a las geishas, ciudadanas japonesas, en presas de los extranjeros y, en caso de que los turistas, cámara en mano ("las cámaras de turista", como locución personificada) consigan atraparlas, también en meros objetos, identificados a través del símbolo del *trofeo*. Tras esta percepción subyacería, pues, el sesgo del "Japón asalvajado".

Por otra parte, en el segundo ejemplo llama la atención la elección del verbo *merodear* en la expresión *merodear en muchos sitios*. La elección de este verbo en lugar de, por ejemplo, *deambular* sugiere que el *gaijin* o extranjero recorre la ciudad con fines oscuros, lo cual entronca con la idea del primer ejemplo: Japón es territorio de caza y el extranjero, el cazador.

Otro aspecto destacable de la elección del léxico es la profusa utilización del término *japo*, apócope de 'japonés':

En cuanto a la gente, aquí son especialmente simpáticos y hablan un japonés muy especial, o dilecto del japo [sic], conocido como *osaka-ben*. (García Marín & Martínez, 2016, p. 454).

Esto es especialmente curioso porque, tal y como indican numerosas fuentes (vid. Nora, 2007; Stephenson, 2015; Candil, 2016), *japo* es un término racista, equivalente a utilizar *chinito/a* o *amarillo/a* al hablar de la población china o *panchito/a* al referirse a la latinoamericana. Bien sea por racismo, bien por desconocimiento, con el uso de la apócope *japo*, la *Guía azul* está perpetuando y difundiendo estereotipos y prejuicios discriminatorios en una guía dirigida a viajeros que pretenden informarse sobre su destino y que confían en que la misma haya sido creada por expertos en la cultura que les interesa conocer.

En definitiva, la importancia de la selección del léxico empleado en una guía de viaje es innegable. El hecho de elegir un término u otro cambia la percepción de la actividad que se describe y eso es algo fácilmente observable en la guía de García Marín y Martínez, en la que se aprecian, como hemos visto, numerosos sesgos culturales.

#### 4.4. Traducción y paratraducción

Una diferencia relevante entre la guía DK y la *Guía Azul* proviene de su autoría de partida. La primera ha sido redactada en inglés y traducida al español, mientras que

la segunda ha sido elaborada directamente en lengua española. En la primera, estamos pues frente a una traducción interlingüística, pero en la segunda, como hemos indicado anteriormente, nos encontraríamos ante una paratraducción espontánea donde los autores paratraducen Japón para que este sea comprendido por los lectores hispanohablantes. Pese a la buena intención de la obra, que intenta utilizar un lenguaje próximo y asequible, fácil de entender, con el fin de dar la sensación de que quien nos está guiando es un amigo, el resultado es un texto muy subjetivo que se aleja del prototipo de texto turístico para adentrarse en el territorio de los diarios de viaje. Estos, por sus características (González-Rey & Quintairos-Soliño, en prensa), muestran una falta de conciencia sobre el modo en que sus autores describen los hábitos de las poblaciones: por un lado, despectivo con respecto a España, con expresiones muy familiares y, por el otro, entre reverencioso y de excesiva confianza con respecto a Japón, con expresiones o bien cultas o queriendo marcar una relación de falsa proximidad con la cultura de destino. Esa falta de conciencia recuerda la ausencia completa de autocritica o autocensura, propia de la época decimonónica en la que se inscriben los diarios de viaje.

Por tanto, la paratraducción que se ha realizado de Japón en la *Guía azul* es muy estereotipada, cargada de heteroestereotipos y sesgos culturales, y plagada de comentarios de sus autores, algo que rompe la pretendida objetividad de lo subjetivo, que es la clave en este tipo de textos turísticos. En consecuencia, la paratraducción que se está haciendo de la cultura de origen (Japón) no resulta en este caso muy apropiada, pues no traslada al viajero elementos de la cultura nipona necesarios para evitar la propagación de sesgos.

En cuanto al uso del japonés en esta obra, resulta especialmente llamativa la combinación de los insertos en esta lengua con el texto en español, la cual se produce desde la propia introducción. No obstante, una vez más se puede observar claramente el conocimiento superficial que tienen los autores del país que describen a lo largo de las 571 páginas de la guía. De este modo, se han escrito incorrectamente expresiones como *yōkoso*, transcrito erróneamente como *\*yosoko* (p. 5); *\*gaigin*, cuya transcripción es *gaijin* (p. 5); *takoyaki*, el cual aparece como *\*takoyati* en la guía (p. 453); *shamisen*, transcrito como *\*samisen* (p. 452) o *sumimassen*, presentado como *\*sumi-masen* (p. 5). También se ofrecen descripciones poco adecuadas, como es el caso del plato *okonomiyaki*, una especie de tortita rellena preparada a la plancha cuya denominación se compone de los términos *okonomi* ('lo que tú quieras') y *yaki* ('a la parrilla'). A pesar de ser uno de los platos más famosos de la gastronomía nipona, García Marín y Martínez lo definen como un "pastel de carnes que también puede ser de pescado o de verdura", una descripción poco precisa, genérica en cuanto al relleno y que puede dar lugar a confusión, ya que su apariencia, muy plana y redondeada, de ninguna forma podría confundirse con la de un pastel.

Por su parte, *DK - Guías visuales* ha sido traducida del inglés al español, aunque en los créditos no se indica quién firma dicha traducción. Aun así, la lengua de redacción original determina el resultado final en la lengua meta, ya que los traductores en el proceso traductológico pueden caer en el riesgo de no trasladar correctamente alguna expresión o introducir un contrasentido, pero no en el de alterar la visión de los autores sobre el país y su cultura. En este caso, el resultado es fluido, muy idiomático, y aún muchas de las características de su lenguaje de especialidad en el ámbito hispanohablante, lo que da lugar a un tejido fraseológico

rico y variado. Las descripciones tienden a ser positivas y optimistas y los pocos adjetivos con connotaciones negativas que aparecen se reservan para aquellos aspectos más oscuros de la historia o de los monumentos que se presentan: en Hiroshima, hay *sobrios monumentos* que provocan una *inesperada sensación de apatía y nerviosismo en muchos visitantes* (p. 218); de igual manera, la misma ciudad *ofrece algo más que su lamentable legado atómico* (p. 218), algo que, remarca, es *un perturbador recordatorio de la destrucción librada sobre la ciudad* (p. 218). En definitiva, no se evita hablar de los aspectos menos agradables del país, pero se muestran como la consecuencia de determinados eventos históricos; tampoco se juzgan las decisiones tomadas en Japón en lo referente a las nuevas construcciones porque debe ser el visitante quien valore el lugar en función de lo que percibe. Únicamente en la propia introducción de la obra se pone en manifiesto la postura de la guía respecto de la presencia de arquitectura tradicional y contemporánea: “La sed de innovación y desarrollo no ha aniquilado la herencia espiritual o la gracia con la que se acoge a los visitantes” (p. 25).

Por otra parte, esta obra también introduce insertos en japonés, aunque en mucha menor medida y siempre en un contexto que justifique su inclusión, como es el caso de la terminología japonesa que, entre paréntesis, acompaña al término español para facilitarle la visita a aquellos viajeros que no hablen japonés: “La floración (*hanami*) se celebra...” (p. 25). Otro ejemplo podemos encontrarlo en la presentación de la ciudad de Osaka:

El dicho japonés *Kyoto kidaore; Osaka kuidaore* sugiere que los ciudadanos de Kioto se arruinarían comprando quimonos, y los de Osaka lo harían comiendo fuera demasiadas veces (Anónimo, 2018, p. 204).

Con este refrán, se ilustran, mediante un juego de palabra entre *kidaore* y *kuidaore*, los hábitos tradicionales de los habitantes de Kioto y Osaka a través de un endoestereotipo (es decir, un estereotipo propio de Japón), con el objetivo de que el visitante comprenda qué debe esperar de cada una de las ciudades de acuerdo con la cultura popular japonesa.

Sin duda, las dificultades lingüísticas y culturales de la traducción de los contenidos presentes en las guías de viajes son numerosas, pero la principal estrategia que debe seguirse al trabajar con guías de viajes es la de minimizar siempre que sea posible el choque cultural del lector desde el respeto a la cultura origen. La objetividad es primordial a la hora de abordar este tipo de textos porque, de lo contrario, podría caerse en sesgos culturales como los que hemos analizado. Del mismo modo, al incluir términos, símbolos y prácticas desconocidos deben aportarse todas las explicaciones que se consideren oportunas mediante las técnicas traductológicas pertinentes para evitar que los símbolos se malinterpreten porque, ante todo, la guía de viaje debe acompañar al viajero, mostrarle su destino, aconsejarle en la toma de decisiones y enseñarle a apreciar un lugar que podría resultarle difícil de comprender. Por eso, la herramienta más eficaz de la que disponen traductores y autores a la hora de tratar las referencias culturales es el conocimiento profundo de las culturas origen y meta con el objetivo de evitar tendencias orientalistas que tergiversen el producto (Quintairos-Soliño, en prensa).

## 5. CONCLUSIONES

Las guías de viaje son productos con una gran carga cultural; densas en cuanto a contenido y, generalmente, también en cuanto a paratextos. Por tanto, de igual manera que los textos necesitan una traducción, los paratextos requieren su correspondiente paratraducción. La actividad traductora, sea o no hecha por profesionales, es omnipresente, pues en este tipo de textos se incluyen una gran cantidad de símbolos, imágenes y términos de otras culturas que han de explicársele al lector/visitante. Así, entra en juego la capacidad de los autores/traductores de transmitirle a una cultura meta los entresijos de la cultura origen sin caer en sesgos culturales ni prejuicios.

En este estudio sobre las guías turísticas, hemos podido analizar cómo la estereotipia forma parte de su definición como género textual en cuanto a su forma y su fondo. En esa estereotipia intervienen sus dos sentidos: el primitivo, como texto fijo y repetido, y el metafórico, como ideas preconcebidas. Esta segunda acepción aflora cuando autores alófonos dejan translucir en sus guías sobre países con lenguas y culturas diferentes a las suyas sus representaciones sobre las mismas, estableciendo comparaciones que pueden ensalzar a unas en detrimento de otras. En la elaboración de esta estereotipia formal y conceptual opera una fraseología híbrida que intenta mantener en equilibrio un discurso objetivo y promocional, mediante el uso de expresiones terminológicas, ponderativas y apelativas. Aunque clasificada como texto descriptivo, la guía turística fundamenta su función propagandística en figuras típicas de la retórica aristotélica donde se mezclan lo objetivo y lo subjetivo. Dentro de esas figuras destaca la comparación como recurso para crear contrastes entre el pasado y el presente de cada lugar, sus tradiciones y su modernidad, su idiosincrasia y su universalidad. En esa figura fían las guías todo su argumentario, al establecer incluso comparaciones no solo locales, entre ciudades del propio país que promocionan con el fin de seguir prolongando el interés del turista, sino interculturales, con otros países, con la intención de reforzar el imaginario del turista, suscitándole impresiones a la vez de extrañeza y familiaridad.

Ahora bien, el análisis de dos guías sobre Japón nos ha servido para mostrar que persisten en ellas ciertos sesgos culturales, sesgos que desbordaban los diarios de viajes de los siglos XIX y XX y que siguen presentes en las guías turísticas del siglo XXI. Aun así, existen diferencias notables, ya que, para la guía *DK – Guías visuales*, prima explotar el exotismo del país siempre desde una perspectiva lo más amable y positiva posible y con la aparente prioridad de no juzgar al Otro. Por otra parte, la *Guía azul* es mucho más directa, contundente, categórica, mucho más próxima a la de los diarios de viajes decimonónicos, mostrando sin tapujos la opinión de los autores sobre determinados elementos culturales japoneses y españoles en busca de la complicitad con el lector. En consecuencia, podríamos decir que *DK – Guías visuales* encaja en la idea de “guía de viaje” actual al cumplir las características que se le presuponen a este tipo de textos, mientras que, por su parte, la *Guía azul* rompe con ese corsé, lo que da lugar a una actualización del diario de viajes tradicional que puede resultar atractiva para algunos lectores.

Evidentemente, sería necesario continuar con esta línea de investigación, observando el comportamiento de otras guías —originales y traducidas, apelativas y mixtas, sobre Japón y sobre cualquier otro destino del mundo— ante el análisis de

su estereotipia y de su tejido fraseológico con el fin de comparar resultados, perfilar conclusiones e intentar determinar cuál será su evolución.

## NOTAS

1 Con el apoyo del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades de la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (España).

2 Su estudio se basa en el análisis de las diferencias existentes en las formas que tienen los viajeros de planificar sus viajes, teniendo en cuenta las distintas fuentes de información turística que manejan.

3 Cf. <https://dle.rae.es>.

4 Cf. Mira Rueda (2009).

5 Cf. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/que-es-queia-turistica>.

6 Para más detalles sobre la literatura de viajes ver González-Rey & Quintairos-Soliño (en prensa).

7 Traducción propia: "El estudio de los tecnolectos implica, para los terminólogos, recurrir a la perspectiva textual de la terminología y, especialmente, al estudio de la fraseología".

8 Traducción propia: "Sería más interesante detectar y describir los 'frasesmas' (o 'fraseologismos') [...] con el fin de enriquecer las instrucciones de uso de los términos dentro de su ámbito discursivo".

9 La paratraducción es un concepto creado en la Universidad de Vigo en 2005 en torno a las circunstancias paratextuales que inciden en los procesos de traducción e interpretación. La llamada "Escuela de Vigo" ha convertido ese concepto en su eje de reflexión y análisis.

10 Para más detalles ver González-Rey (2020).

11 Las colocaciones se entienden como "unidades estables formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo" (Corpas Pastor, 1996, p. 66), como sería el caso de *fuentes + adjetivo* ("fuente de diversión") o *tendencia + adjetivo* ("tendencia actual") (DiCE).

12 Las locuciones, siempre de acuerdo con Corpas Pastor (1996: 88), son "unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática". Constituyen elementos oracionales con distintos valores categoriales (nominales, verbales, adjetivos, adverbiales, prepositivas o conjuntivas) y que destacan por su cohesión semántica. Entre otros ejemplos, podríamos citar "a cántaros" o "estirar la pata" (DiLEA).

13 Entendemos por 'esquemas fraseológicos' aquellas "construcciones esquemáticas donde lo que forja el carácter fraseológico es el molde sintáctico, no un elemento léxico que resalte sobre los demás" (Mura, 2012, p. 98). Algunos ejemplos recopilados por Mura (2014) son "ni... ni..." o "qué... ni qué...".

14 [http://www.lonelyplanet.es/Turismo\\_Destino\\_Argentina\\_156.html](http://www.lonelyplanet.es/Turismo_Destino_Argentina_156.html).

15 En fraseología, existe una línea difusa entre las unidades fraseológicas y las demás unidades plurilexemáticas de la lengua, que también tienen cohesión interna y función designativa, como son, por ejemplo, los sintagmas compuestos (Corpas Pastor, 1996, p. 91). Sin embargo, estos son cada vez más considerados como unidades propiamente fraseológicas. Cf. Sliwa (Unités polylexicales, p. 408) para quien existe, en el marco de los sintagmas compuestos nominales, tres categorías posibles: "les expressions idiomatiques nominales (las expresiones idiomáticas nominales), les collocations adjectivo-nominales (las colocaciones adjetivo-nominales) et les noms composés (y los nombres compuestos)". Esta autora se sirve de las nociones de endocentrismo y exocentrismo para definir los nombres compuestos y distinguirlos los nombres compuestos exocéntricos de las locuciones y los nombres compuestos endocéntricos de las colocaciones.

16 Por una parte, el valor creativo de esta unidad léxica proviene de la prosopopeya utilizada (figura retórica que sirve para darle vida a elementos inanimados), por el hecho de asociar un elemento inanimado (la tienda) y un rasgo humano (venerable). Por otra parte, el valor colocacional se halla en la estructura binaria que define este tipo de unidad fraseológica, a saber, la base (tienda) y el colocativo con sentido figurado (venerable).

17 *Kuidaore* significa 'arruinarse comiendo fuera (de casa)'. Tal y como se indica en *DK - Guías visuales: Japón*, en Japón existe el dicho *Kyoto kidaore, Osaka kuidaore*, que "sugiere que los ciudadanos de Kioto

se arruinarían comprando quimonos, y los de Osaka lo harían comiendo fuera demasiadas veces” (p. 204).

18 De acuerdo con Sugimoto (2014, p. 323-325), el “Japón misterioso” es el discurso predominante en las décadas de 1950 y 1960, cuando se exportó una imagen del país centrada en las tradiciones.

19 La piel de toro extendida es la imagen que emplea a finales del siglo I a. C. el geógrafo griego Estrabón para describir la forma que tiene la península ibérica plasmada en un mapa.

## Referencias bibliográficas

- Alburquerque, L. (2006). Los ‘libros de viaje’ como género literario. En M. Lucena Giraldo & J. Pimentel (Eds.), *Diez estudios sobre literatura de viajes* (pp. 67–87). Madrid: CSIC.
- Anónimo (2018). *DK – Guías visuales: Japón*. Londres: DK.
- Bordonaba Zabalza, M<sup>a</sup> C. (2012). Descripción y narración en las primeras guías turísticas de Navarra (1904-1929). *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 10(4). Special Issue, 25-37.
- Bugnot, M.-A. (2009). Estereotipia y localización en el discurso turístico. *Çédille*, 5, 56-80.
- Candil, J. (2016). Vardy explica el incidente con un japonés en una partida de póker. *Diario AS*. [https://as.com/futbol/2016/09/26/internacional/1474870251\\_777561.html](https://as.com/futbol/2016/09/26/internacional/1474870251_777561.html).
- Calvi, M. V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica*, 19, 9-31.
- Calvi, M. V. (2012). Palabras y cultura en la lengua del turismo. *Pasos. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 10(4), 1-3.
- Calvi, M. V. (2016a). Guía de viaje y turismo 2.0: Los borrosos confines de un género. *Ibérica*, 31, 15-37.
- Calvi, M. V. (2016b). Léxico de especialidad y lengua del turismo. En A. L. Duffé Montalván (Ed.), *Estudios sobre el léxico*. Bern: Peter Lang.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Cronin, M. (2000). *Across the Lines. Travel, Language, Translation*. Cork: Cork University Press.
- Dann, G. M. S. (1996). *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxon: CAB International.
- DiCE = *Diccionario de Colocaciones del Español*. Universidade de A Coruña. <http://www.dicesp.com/consultageneral/lemas>.
- DiLEA = Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. <http://www.diccionariodilea.es/presentacion>.
- Fuentes Luque, A. (Ed.) (2005). *La traducción en el sector turístico*. Granada: Atrio.
- García Marín, J., & Martínez, M. (2016). *Guía azul: Japón*. Madrid: Ediciones Gaesa.
- Gitelson, R.J. & Crompton, J.L. (1983). The Planning Horizons and Sources of Information Used by Pleasure Vacationers. *Journal of Travel Research*, 21(3), 2-7.
- González-Rey, M<sup>a</sup> I. (2020). Didáctica del tejido fraseológico en el ámbito del Francés con Fines Universitarios (FFU), *Ciências do Léxico* 9 (pp. 18–46). Editora UFMS.

- González-Rey, M<sup>a</sup> I., & Quintairos-Soliño, A. (en prensa). Estereotipos y prejuicios en la literatura de viajes: la imagen de Japón en Pierre Loti y Alex Kerr. En A. Pejović & V. Karanović (Eds.), *Estereotipos y prejuicios en/sobre las culturas, literaturas, sociedades del mundo hispánico*. Belgrado: Pontes Philologici.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. París: PUF.
- Mira Rueda, C. (2009). *El discurso turístico en inglés y en español: su tratamiento lexicográfico* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Molina Collado, A. (2005). *Análisis de imagen y utilidad generada por los folletos de información turística: evaluación e influencia sobre la elección de un destino turístico* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. Toledo: Consejo Económico y Social de Castilla-La Mancha.
- Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español*, 8.<sup>a</sup> ed. Madrid: Gredos.
- Mura, G. A. (2012). TIC y fraseología contrastiva: el caso de los esquemas fraseológicos. En M<sup>a</sup> I. González-Rey (Ed.), *Unidades fraseológicas y TIC*, 97-109.
- Mura, G. A. (2014). Español coloquial y fraseología: los esquemas fraseológicos como unidades de la conversación. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 279-287.
- Nobs, M. L. (2006). *La traducción de folletos turísticos. ¿Qué calidad demandan los turistas?* Granada: Comares.
- Nora (2007, 30 junio). Sobre "chinita"... y "japo". *Una japonesa en Japón*. <http://unajaponesaenjapon.com/94/sobre-chinita-y-japo>.
- Quintairos-Soliño, A. (en prensa). Cuando el símbolo se malinterpreta: paratraducir Japón al margen de dinámicas orientalistas. En J. Yuste Frías, X. M. Garrido Vilariño & Ó. Ferreiro Vázquez (Eds.), *Traducción & Paratraducción (T&P): Líneas de investigación*. Berlín: Peter Lang.
- Rousseau, J.-L. (2008). Technolectes: omniprésence et foisonnement. En M.-P. Héту & P. Caignon (Eds.), *Les langues de spécialité. Circuit*, 98, 6-7.
- Santamaría Urbieta, A. 2014. *La traducción de las guías de viaje (inglés-español): análisis contrastivo de la información práctica* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Repositorio institucional de la ULPGC. <http://hdl.handle.net/10553/11913>.
- Stephenson, N. (2015). *Criptonomiología I: el código Enigma*. Barcelona: Ediciones B.
- Sliwa, D. (2006.). Unités polylexicales dans le cadre du syntagme nominal. *Verbum Analecta Neolatin*, VIII(2), 407-415.
- Sugimoto, Y. (2014). *Una introducción a la sociedad japonesa*. Barcelona: Bellaterra.
- Yuste Frías, J. (2017). Paratraducción: ¿un nuevo producto en el catálogo de los conceptos traductológicos? En *T&P – Sitio web del doctorado en Traducción & Paratraducción*. <https://paratraduccion.com/doctorado/paratraduccion/>.

## La variación traductológica en el título de una obra literaria

### *The translational variation in the title of a literary work*

**Salud María Jarilla Bravo**

Universidad Complutense de Madrid  
smjarilla@ucm.es

#### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las dificultades en la traducción (español- italiano) de ciertos títulos de obras literarias que están formados por estructuras fijas del lenguaje, desde la perspectiva teórica de la variación como recurso traductológico. En el mercado actual nos encontramos con muchos títulos de novelas traducidas que difieren bastante del título original. No podemos ignorar que en la mayoría de los casos entran en juego decisiones editoriales y se alejan considerablemente de los títulos propuestos por el propio traductor. Pero ¿qué ocurre cuando el traductor se encuentra con un elemento paremiológico y añade variantes o desdén una variación? Vamos a exponer cómo la tradición literaria española prevé el refrán como recurso estilístico a la hora de ser utilizado como título en una gran cantidad de obras, sobre todo de corte teatral.

Palabras clave: traducción literaria, variación, paremias, refranes, títulos.

#### ABSTRACT

*The aim of this paper is to analyse the difficulties in the (Spanish-Italian) translation of certain titles of literary works, which are made up of fixed language structures, from the theoretical perspective of the variation as a translational resource. In the current market, we come across many translated novel titles that are rather different from the original title. We cannot ignore the fact that in most cases editorial decisions come into play and differ considerably from the titles proposed by the translator himself. However, what happens when the translator comes across a paremiological element and either adds variants or ignores a variation? We are going to show how the Spanish literary tradition foresees the proverb as a stylistic resource when it is used as a title in a large number of works, especially those of a theatrical nature.*

Keywords: literary translation, variation, paremias, proverbs, titles

## 1. INTRODUCCIÓN. LA IMPORTANCIA DEL TÍTULO

El título de cualquier obra literaria forma parte de ella, está dotado de integridad propia y es el responsable de los primeros indicios de la lectura que, más adelante, el propio texto se encargará de corroborar o de transformar a medida que se va avanzando en la materia narrativa. La información que adquiere el lector a través del título llega a condicionar, la mayoría de las veces, su elección. Este frontispicio es un elemento importante de la obra y merece una atención especial durante el ejercicio de la traducción.

La relación interpretativa que se instaura entre el lector y la obra a través del título varía considerablemente dependiendo de las competencias del lector y los cambios lingüísticos que pueda haber sufrido la obra. El paso del tiempo es un factor determinante que juega un papel crucial alejando al lector de lo que en su momento pudo ser un referente cercano y, de esta forma, consigue incluso anular algún tipo de función apelativa que pudiese poseer ese título.

Todo ello tiene sentido cuando vemos la obra dentro de la cultura en la que ha sido desarrollada y para la que se gestó, pero pierde intensidad y en muchas ocasiones quedará vacío de significado con el paso de los años. El tiempo, por consiguiente, es un factor determinante en la comprensión literaria. Además, si la obra es trasladada, mediante la traducción, a otra cultura se complica aún más este sistema de interacciones.

En el mercado actual nos encontramos con muchos títulos de novelas traducidas que difieren bastante de su forma original. Se ha escrito y debatido en contadas ocasiones sobre este hecho y sobre los posibles errores de traducción, pero no podemos ignorar que en la mayoría de los casos entran en juego decisiones editoriales que buscan atraer un determinado público y, como se ha visto en innumerables ocasiones, se alejan ampliamente de los títulos propuestos por el propio traductor.

Ya Augusto Monterroso en su obra *La palabra mágica*, tratando el tema de las modificaciones que sufren los títulos al ser traducidos, afirmaba que «los cambios que algunos experimentan al pasar de una lengua a otra generalmente no son errores del traductor» (1996, p. 95). Estos cambios sustanciales se deben a dos importantes factores:

- Decisiones editoriales para garantizar el atractivo de la obra en la cultura receptora.
- Acuerdos entre el autor y el editor para favorecer su posible traducción en otras lenguas.

De todas formas, como ya hemos mencionado, el título de cualquier obra es la primera toma de contacto con el lector, este forma parte de ella, está dotado de integridad propia y el autor incluye información en clave interpretativa sobre la materia en cuestión. Este pequeño elemento puede llegar a proporcionar mucha información e incluso puede añadir una serie de datos indispensables para la comprensión de una obra, como veremos en los ejemplos que se estudian a continuación. La traducción en estos casos puede generar una pérdida semántica considerable y las connotaciones a las que se aluden en muchos títulos quedarían completamente eliminadas; por tanto, la manipulación de este elemento en una obra en cuestión puede originar la

eliminación de claves de lectura. Este vacío será más difícil de solventar si el título posee carga paremiológica, ya sea un proverbio, una máxima, un refrán, una expresión idiomática, etc.

## 2. LOS ELEMENTOS PAREMIOLÓGICOS COMO TÍTULO Y LA VARIACIÓN TRADUCTOLÓGICA

### 2.1. Metodología y Análisis

Hemos recordado la importancia del título dentro de una obra literaria y cómo puede estar sujeto a una función apelativa. Este elemento, además, con el transcurso del tiempo ha podido generar una serie de alusiones e intertextualidades recurrentes en la cultura de origen. Vamos a analizar varias obras pertenecientes a distintas épocas y distintos géneros cuyo título es o podría ser un elemento paremiológico, ya que la traducción de estas unidades es bastante compleja debido al alto contenido de información sociocultural implícita. Algunos de estos refranes, durante el proceso de adaptación a la cultura receptora, se han visto ligeramente transformados mediante la adición de datos que modifican la estructura original y llegan a presentar una variación de carácter sintáctico, aunque no pierden su significado original. Otros presentan variación de la forma original por eliminación de la segunda parte, impidiendo, en un caso concreto, su reconocimiento y por consiguiente eliminando el posible significado idiomático velado en su forma.

Estudiaremos aquí tres títulos de obras literarias cuya forma parece ser una paremia.

Se realizó una búsqueda de la expresión en la base de datos digital el *Refranero multilingüe*, para comprobar si se trataba de una forma clásica completa o había sufrido algún tipo de manipulación por parte del autor en lengua original. Tras el análisis del significado y la forma en lengua española, se procede a la localización de la traducción de la obra en lengua italiana. Este paso está destinado a analizar si el título ha sido traducido de forma literal o si se ha usado una correspondencia de la paremia en lengua de llegada. Para ello, se realiza una búsqueda de los *proverbi* en repertorios en lengua italiana, con la intención de tratar de hallar la forma más cercana a la expresión española. Por último, se plantean una serie de conclusiones sobre la forma de adaptar estas expresiones, la intención de los traductores y la posible introducción de variantes traductológicas que pueden llegar a dificultar su comprensión.

En la tradición literaria española es muy frecuente el empleo de un refrán como título de una obra. De Jaime Gómez y De Jaime Lorén (1993) llegan a contabilizar un total de 176 refranes o frases proverbiales. Ese estudio es la segunda parte de otro elenco presentado en el Coloquio Internacional *Oralidad y Escritura. Literatura Paremiológica y Refranero*, organizado por la Universidad de Orleans en 1993. Con ambos han llegado a contabilizar un total de 329 refranes y frases proverbiales que forman parte de títulos y obras literarias entre los siglos XV y XVIII. Muchos fueron los autores que decidieron utilizar un elemento paremiológico como título; entre ellos se encuentran Calderón de la Barca, Lope de Vega, Quevedo, Tirso de Molina, Zorrilla, etc.

Estos datos demuestran que no se trata de un hecho aislado sino de un fenómeno estilístico recurrente que posee una función concreta y determinada. Ambos autores

coinciden, además, en que la época del Renacimiento fue un momento decisivo puesto que se magnificó lo popular y, por consiguiente, el refrán gozó de cierto prestigio.

De Florit Duran (1984) también menciona en su artículo sobre Tirso de Molina el alto número de comedias que durante el Siglo de Oro llevaban por título un refrán.

Muchas de estas obras eran comedias teatrales y este uso del refrán además tenía una clara función: atraer a un amplio público. La expresión era reconocida y entendida, añadía en muchos casos una clave interpretativa, puesto que de muchos refranes se extraía una moraleja de la que el autor se había servido para el desarrollo de la trama.

Según los autores consultados este uso estaba condicionado sobre todo por la estrecha relación entre público y autor: el autor quería que el corral de comedias se llenase y la obra gozase de una buena acogida. A su vez, también se pretendía conseguir entretener durante todo el tiempo de la representación, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los asistentes. Los refranes se convirtieron así en una forma de conexión con el público, en un primer momento como forma de reclamo y después para lograr el disfrute de la obra. Baquero Goyanes (1981, p.4), afirmaba que estos títulos eran para el público una «seducción sonora y conceptual»

## 2.2. La variación en traducción: ejemplos de títulos.

El concepto de variación, como muchos autores coinciden en afirmar, es muy amplio y en muchas ocasiones difícil de delimitar (Corpas Pastor, 1996; Montoro del Arco, 2004; Alvarado Ortega, 2008; Rodríguez Martínez, 2020). De la misma forma, también es muy laboriosa la localización y recopilación de las posibles variantes (Mogorrón Huerta, 2020).

Si partimos de la definición de Alvarado Ortega vemos como:

Las variantes se dan en las UFs cuando presenta un solo cambio léxico en su estructura, bien sea por adición o reducción, bien por sustitución, sin alterar su componente principal, su significado, en los contextos en los que puede aparecer. Además, incluiríamos dentro de las variantes los cambios de registro y los cambios de código, siempre y cuando sean entendidos por el oyente como tales. (2008, p.18)

A ello se añade la reducción de la forma por la eliminación de la segunda parte en paremias con estructura bimembre. En ellas no se pierde el sentido porque el interlocutor recuerda la forma completa y activa el significado idiomático, pero queda claro que es una variación de la forma original.

Los traductores deberán realizar una serie de operaciones a la hora de reconocer y adaptar estas expresiones paremiológicas, sin olvidar que se producen dentro del ejercicio de la traducción literaria (Jarilla Bravo, 2021). Aunque se trate de un elemento con significado pleno y naturaleza oracional, Inmaculada Penedés recuerda que generalmente estas formas no aparecen aisladas y por esta razón es de vital importancia realizar un estudio del texto o del discurso en el que se insertan (2006, p. 288).

Este tipo de traducción presenta una serie de dificultades debidas a la forma y al contenido del mensaje, en muchas ocasiones estrechamente relacionados, puesto que hay que tener muy presente la función de los textos, sus destinatarios, la relación entre las culturas de los dos pueblos, su condición moral, intelectual y afectiva, así

como los factores del tiempo y lugar que pueden afectar al texto (tanto en el origen como en la lengua de llegada).

A la hora de traducir una obra literaria hoy en día no se busca una traducción literal sino más bien la creatividad del traductor para conseguir localizar «equivalentes funcionales» (Jandová, 2017, p. 293), que se pueden alejar en muchos casos de las estructuras originales, pero que persiguen la comprensión del nuevo lector en lengua meta. En otras ocasiones esta transposición de elementos semánticos y lingüísticos, unida a un cambio drástico puede conseguir el efecto contrario: desviar de la intención original y crear distorsiones en la materia literaria.

El primer obstáculo y paso importante dentro del proceso de la traducción, a la hora de enfrentarse a estos elementos, es el reconocimiento de la expresión como tal. El traductor debe poseer una buena competencia<sup>1</sup> paremiológica, tanto en la lengua de origen como en la lengua de llegada, para lograr reconocer la expresión, ver si se trata de una variación y desentrañar su significado idiomático. Muchas paremias permanecen veladas en el texto bien por desconocimiento o bien porque se encuentran manipuladas por el propio autor. Ciertamente se convierten en elementos que el traductor no consigue descifrar, no los reconoce, desdeña el significado idiomático y, en consecuencia, la carga expresiva que conlleva dicha forma logra disiparse. La pérdida puede llegar a ocasionar la eliminación de algún tipo de función en el texto o de un dato crucial para el desarrollo de la trama. La obra traducida se adapta pues con fuertes variantes respecto al original.

Si por otro lado el traductor reconoce el refrán, debe tratar de aportar la misma carga expresiva y las mismas connotaciones que un lector en lengua original percibe, cosa que tampoco se presenta fácil. Las paremias están connotadas social y culturalmente; para lograr un buen resultado, el traductor debe estar familiarizado no solo con la lengua de llegada, sino también con su acervo paremiológico, así como con sus rasgos semánticos y pragmáticos<sup>2</sup>. No podemos realizar un sencillo procedimiento de translación de las unidades que constituyen la estructura paremiológica de forma individual. Se deberá reconocer su significado idiomático y buscar una correspondencia literal, en el mejor de los casos, o, si no es posible, por lo menos llegar a localizar una correspondencia conceptual<sup>3</sup>.

A continuación, analizaremos algunos ejemplos de paremias que son el título de una obra literaria y su adaptación en lengua italiana. Veremos si se trata de una variación o es la forma clásica (Barbadillo de la Fuente & Sevilla Muñoz, 2021). Después trataremos de localizar las traducciones existentes para, finalmente, mostrar qué ha ocurrido con el elemento paremiológico (si el traductor reconoce la estructura o no y cómo lo va a traducir). Se utilizarán como bases teóricas las estrategias de traducción para elementos paremiológicos expuestas por Sevilla Muñoz, J. y Sevilla Muñoz, M. (2000) y el artículo de Manuel Sevilla (2015).

### 2.2.1 *Casa con dos puertas, mala es de guardar*

Este refrán<sup>4</sup> es el título que lleva la obra teatral fechada en 1629 de Pedro Calderón de la Barca. Se trata de la forma clásica de un refrán que ya aparece recogido en la obra del Marqués de Santillana (1398-1458): *Refranes que dicen las viejas tras el fuego* (1508). De aquí se deduce que la expresión gozaba de cierta fama y podía ser fácilmente reconocida por el público.

En la obra digital el *Refranero multilingüe*<sup>5</sup> hemos encontrado la siguiente ficha sobre el refrán:

## CASA CON DOS PUERTAS, MALA ES DE GUARDAR

Otros idiomas:  CA  EU  GL  DE  EL  EN  FR  GRC  IT  PL  PT  RU  RO

Paremia  Variantes  Contextos

**Tipo:** Refrán

**Idioma:** Español

**Enunciado:** Casa con dos puertas, mala es de guardar

**Ideas clave:** Peligro

**Significado:** Este refrán se emplea en sentido recto, para indicar la dificultad que supone cuidar de una casa que tiene varios accesos.

**Marcador de uso:** Poco usado

**Observaciones:** *Todo te haré, mas casa con dos puertas no te guardaré* (Santillana nº 698). P. Calderón de la Barca utilizó el refrán como título de una comedia, fechada en 1629.

Figura 1. Ficha *Refranero multilingüe*  
(<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Ficha.aspx?Par=58332&Lng=0>)

Esta obra española fue traducida al italiano en 1966 con el título *Casa con due porte mal si guarda* por Antonio Gasparetti, según hemos encontrado registrada en el catálogo OPAC de la Biblioteca Nazionale Centrale<sup>6</sup> de Roma. Esta forma no se corresponde con ninguna paremia en lengua italiana, pero el traductor ha intentado respetar la forma bimembre de la expresión y la rima interna.

En una serie de obras de crítica literaria y de literatura española en lengua italiana se han localizado también traducciones literales del título de la obra de Calderón. *Casa con due porte difficile è da custodire* en el manual de *Letteratura spagnola* de Iván Fernández Gómez, 2015, Alpha edizioni. Otra versión la encontramos en la página web Tecalibrí<sup>7</sup>, donde aparece un elenco de las obras del escritor español con su traducción literal y aquí encontramos *Una casa con due porte è difficile da vegliare*. Como se puede observar, en las dos últimas versiones han añadido elementos que han modificado la estructura sintáctica generando una variante traductológica. Se ha perdido la estructura bimembre del refrán y la rima interna, pero el significado de la expresión se mantiene.

A continuación, hemos intentado localizar en distintos repertorios paremiológicos en lengua italiana si existía alguna de las tres variantes propuestas por los traductores, pero no hemos obtenido resultados. Sí hemos individuado una forma antónima con un significado muy cercano «se vuoi guardare la casa, fai un uscio solo» (Schwamenthal & Straniero, 1991, p. 475 y Guazzitti & Oddera, 2006, p. 480) y otro ejemplo más cercano a la estructura española «tutto fai, ma la casa con due porte mai», cuyo significado en ambos diccionarios marca la necesidad de no construir accesos secundarios en la vivienda, puesto que son difíciles de controlar (Schwamenthal & Straniero, 1991, p. 517 y Guazzitti & Oddera, 2006, p. 516).

Otra variante presente en distintas fuentes digitales es: «A casa cu' ddòje porte 'o diàvulo s'a porta» (la casa con dos puertas se la lleva el diablo), registrada como proverbio napolitano en *Detti e proverbii*<sup>8</sup>, cuya definición hace hincapié en lo peligroso de una casa con dos puertas, ya que además es una incitación para los engaños amorosos.

En ninguno de los casos el traductor optó por una forma instaurada y reconocida en lengua italiana, como las que hemos localizado. Quizá las variaciones, que añadían las formas de los proverbios italianos recopilados en los repertorios, se alejaban de la estructura original en lengua española y, por tanto, de la idea que se va a repetir a lo largo de toda la obra teatral, aunque se habría mantenido la moraleja.

### 2.2.2 *El perro del hortelano, que ni come ni deja comer*

La obra teatral de Lope de Vega se publicó en 1618 con el título *El perro del hortelano*. Aquí el autor ha utilizado solo la primera parte del refrán. Esta forma de variación era una práctica común, el público reconocía la expresión y completaba la parte restante, así lograba descifrar su significado idiomático y la carga semántica implícita.

De Florit Duran recuerda esta práctica en una obra de Tirso de Molina.

Si, por ejemplo, leía o escuchaba que se iba a representar una comedia intitulada *El vergonzoso en palacio* de Tirso de Molina, el futuro espectador encontraba en el título toda una promesa del posible desarrollo argumental de la comedia, ya que tal etiqueta le traía a su memoria de hombre del XVII un refrán concreto: "Al mozo vergonzoso, el diablo le llevó a palacio" (1984, pp. 22-23).

En la ficha del *Refranero multilingüe* se menciona también esta práctica:

Con frecuencia se dice sólo la primera parte (*El perro del hortelano*) y se da por sobreentendida la segunda parte; a veces se hace una mera alusión comparativa: (Es) como el perro del hortelano. (*Refranero multilingüe* <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58641&Lng=0>).

Este refrán, además, se entrelaza con la trama y aparece en distintas secciones de la obra, recordando en todo momento el significado de la expresión paremiológica y sirve para connotar a un personaje (Caravaggio, 2000). Las distintas alusiones a la expresión, dentro de la materia teatral, crean una dependencia absoluta de la forma del refrán.

En lengua italiana la obra se tradujo con el título *Il cane dell'ortolano* en 1966, a cargo de la editorial Rizzoli y traducida por Antonio Gasparetti. Existe además otra versión de 1948 procedente de la representación de la obra en Roma, dirigida por Ottavio Spadaro, (*Accademia Nazionale d'Arte Drammatica: scuola di regia diretta da Orazio Costa: Roma, Teatro Quirino 6 Luglio 1948*)<sup>9</sup>.

Al realizar una búsqueda del refrán en lengua italiana podemos afirmar que nos encontramos con una correspondencia literal. En varios repositorios se recogen las formas:

«E come il cane dell'ortolano che non mangia la frutta e non lascia mangiare agli altri.»

«Can dell'ortolano, non mangia la lattuga e non la lascia mangiare agli atri» (Schwamenthal & Straniero, 1991, p.70 y Guazzotti & Oddera, 2006, p.97).

El *Refranero multilingüe* en su ficha de variantes recoge distintas variaciones procedentes de un amplio número de repositorios entre las que encontramos: «El perro del hortelano, que ni come las berzas ni las deja comer» (Santillana, p. 264), «El perro del hortolano, ni quiere las manzanas para sí ni para su amo» (Correas, 1627, p. 1016) y «El perro del hortolano, que no come las berzas ni quiere que otro

coma dellas» (Correas, 1627, p. 1018)<sup>10</sup>. Al igual que las paremias italianas, en estas variantes españolas se menciona la berza, una planta de tipo herbáceo, que se correspondería con la *lattuga*, y la manzana, que se correspondería con *frutta*.

La aparición de variantes viene a confirmar que la paremia circulaba en ambas lenguas y así el público fácilmente podía recuperar la segunda parte omitida para activar el significado idiomático.

Otro dato que corrobora la pervivencia de la forma es la existencia de una obra producida en lengua italiana cuyo título es: *Arlechino finto bassa' d'Algieri. Vittoria il cane dell'ortolano, e Fichetto bullo per amore*. Se trata de una obra teatral de Giovanni Bonicelli, que posiblemente fue publicada en 1690, según indica el registro bibliográfico del catálogo OPAC del *Servizio Bibliotecario Nazionale* italiano.

### 2.2.3 Cada uno se conoce por sus obras. Cada uno es hijo de sus obras

Esta frase proverbial recogida en el *Refranero multilingüe* y cuya variante «Cada uno es hijo de sus obras» aparecía ya en *El Quijote*, primera parte, capítulo 4 (1971, p. 40). Este podría, además, formar parte del título de una novela de Emilia Pardo Bazán.

Se trata de la novela corta *Cada uno...*, publicada en 1907 en *El cuento semanal*. La expresión aparece fragmentada y con unos puntos suspensivos, signo de que puede faltar algo.

Nos encontramos ante una posible variación del refrán por eliminación de la segunda parte, como recurso estilístico, de igual manera que hicieron muchos dramaturgos durante el Siglo de Oro. La autora de esta manera podría estar creando una clave de lectura y además uniéndose a una larga tradición literaria.

Otra justificación para pensar que se trata de una paremia truncada sería su interrelación con la trama de la obra, como hemos ido verificando en los ejemplos anteriores. La suerte de uno de los protagonistas, involucrado en un tormentoso triángulo de amor, dependerá de la popularidad que se ha ido generando por sus obras y su fama de vividor, de ahí lo pertinente del refrán «Cada uno se conoce por sus obras». Según la definición que nos presenta el *Refranero*: «se conoce y se aprecia a las personas por lo que hacen y por su manera de hacerlo»<sup>11</sup>. Este significado idiomático podría ser una manera irónica de remarcar los resultados de la fama adquirida por el personaje en cuestión y vaticinar, a modo de moraleja, sus consecuencias.

La autora también podría haber manipulado el refrán «A cada uno lo suyo» omitiendo la preposición «a» y la segunda parte. En este caso su significado estaría relacionado con no pedir más de lo que a cada uno le corresponde, sobre todo, como nos dice el *Refranero*, si con ello se perjudica a otra persona.

Recientemente la obra ha sido traducida en lengua italiana con el título *A ciascuno il suo...* (2022), donde se ha optado por una correspondencia literal de la forma «A cada uno lo suyo». En este caso concreto no tendría mucho sentido el uso de los puntos suspensivos, como ocurre en el título español, puesto que la forma está completa, sin embargo, *Cada uno...* no tiene sentido pleno y necesita algún dato, ya que equivale simplemente a la palabra «Cascuno». El título adoptado en lengua italiana coincide, además, con el famoso libro de Leonardo Sciascia, *A ciascuno il suo*, por lo que puede llegar a generar una serie de interpretaciones e intertextos alejadas de la materia narrativa en cuestión, puesto que la obra de Sciascia está muy presente en la cultura italiana. Se trata de una novela de corte policiaco cuya trama gira en torno a un

asesinato y, por el contrario, la obra de Emilia Pardo Bazán habla de un triángulo amoroso. Por consiguiente, la variación traductológica introducida en el título en lengua italiana nos puede llegar a aportar una imagen muy diferente, alejada del contenido de la obra, y ofrece una primera impresión que nada tiene que ver con la trama de *Cada uno...*

Los dos refranes planteados en esta subsección han arrojado varias correspondencias en italiano al realizar una búsqueda en repertorios por actante (Sevilla Muñoz, J & Sevilla Muñoz, M, 2000). «All'opera si conosce il maestro» (Schwamenthal & Straniero, 1991); «Dei giudizi non mi curo, che le mie opere mi fanno sicuro»; «L'opera loda il maestro». (Guazzotti & Oddera, 2006). Todas ellas señalan la idea de que las obras son representativas de cómo es cada uno.

No sabemos a ciencia cierta si alguno de los refranes sugeridos podría haber sido parte de este título, quizá en este caso se peca de cierta sobre-interpretación. Aunque el propio Pérez Galdós, contemporáneo de la autora, publicó también en 1861 la obra *Quien mal hace bien no espere*, obra dramática cuyo título lo forma un refrán. Dato que nos hace suponer que este uso de la paremia en el título de una obra no había desaparecido con el paso del tiempo y se unía a una larga tradición dentro de la literatura española. La clara pérdida de competencia paremiológica, que se aprecia en lengua materna con el paso del tiempo, dificulta la comprensión de muchas obras clásicas españolas que están repletas de estas estructuras.

### 3. CONCLUSIONES

Está claro que el tiempo juega un papel importante en la comprensión de una variación. Si bien, generalmente, la mayoría de las variaciones que se estudian en los manuales de fraseología suponen una sustitución léxica que no daña la estructura ni cambia su significado, la eliminación de una parte fundamental de la forma, puede llegar a borrar su sentido original, sobre todo con el pasar de los años: los interlocutores dejan de reconocer la forma y por tanto solo con un fragmento de la misma no se puede llegar a ese significado idiomático inherente a la estructura.

A lo largo de este estudio hemos podido comprobar, además, la importancia del título de una obra literaria. Se trata de un elemento con una intensa carga semántica, en muchos casos, ya que el título de cualquier obra es la primera toma de contacto con el lector, forma parte de ella, está dotado de integridad propia y es responsable de las primeras impresiones sobre la materia. El cambio o la manipulación de este elemento producen resultados interpretativos muy distintos.

Analizando el título desde el punto de vista paremiológico y desde las estrategias de traducción, vemos cómo el uso del refrán posee unas funciones muy marcadas y unas características que ponen en serias dificultades al traductor; el análisis de la obra literaria será un paso fundamental para conseguir una solución que intente localizar ese «equivalente funcional» que el lector en lengua meta pueda reconocer. Cuando una paremia forma parte del título es porque muestra una imagen concreta y añade ese significado idiomático que aparece entrelazado con la trama de la obra y en muchas ocasiones se repite en varios lugares estratégicos a modo de *leitmotiv*. Las distintas estrategias de traducción y adaptación paremiológica ayudan al traductor proporcionándole una serie de herramientas que le van a guiar en la búsqueda de correspondencias en otras lenguas, pero esto no garantiza que se obtengan buenos

resultados y el traductor termina eliminando la forma y parafraseando el contenido de la paremia a modo de explicación.

La obra literaria, además, en ciertas ocasiones genera una serie de alusiones e intertextos que connotan la materia. Muchas veces lo que podemos denominar el campo de alusiones e intertextualidad que rodean el título de una obra en su cultura de origen está muy restringido y es de poco alcance, en estas circunstancias es muy complejo que el lector de otra cultura pueda llegar a reconocer un importante referente que le recuerde o le sugiera una estructura o una interpretación ya preinstalada en su conocimiento. Otra dificultad, que puede producir un exceso de interpretación, es crear una clave de lectura inexistente en el original y un intertexto que no corresponde, puesto que se ha usado un título que tiene una fuerte connotación en lengua de llegada, como ocurre con *A ciascuno il suo*. Estos primeros inicios de lectura, a través del título, nos pueden llegar a ocasionar una imagen alejada de la realidad e, incluso, pueden ser responsables de la pérdida de interés en la materia por haber realizado una interpretación errónea y haber creado, de esta forma, un horizonte de expectativas que no se va a verificar en la obra en cuestión.

## NOTAS

1 Sobre las competencias requeridas en el ejercicio de la traducción véase Hurtado Albir, 2001.

2 Uno de los problemas que puede encontrar el traductor es que, al examinar los repertorios paremiológicos o fraseológicos, tenga que elegir entre un abanico más o menos amplio de variantes (diatópicas, diastráticas o diafásicas), algunas de ellas ya caídas en desuso e intente mantener, en la medida de lo posible, los rasgos semánticos y pragmáticos de las expresiones. Véase al respecto Jarilla Bravo, 2021. En este estudio se detallan las estrategias que el traductor debe realizar para adaptar las paremias.

3 Se va a utilizar el término correspondencia en lugar de equivalencia, puesto que las paremias llevan implícitas una serie de características intrínsecas a su forma que hacen más apropiado el término correspondencia, como ya acuñó Sevilla Muñoz, 2000.

4 Para la categorización del elemento paremiológico se va a utilizar Crida Álvarez y Sevilla Muñoz, 2013.

5 <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/> [consultado 20/01/2022]

6. Obra en lengua italiana publicada en 1966 por la editorial Edizioni Paoline <http://bve.opac.almavivaitalia.it/opac2/BVE/CR/result> [consultado 20/01/2022]

7 [http://www.tecalibri.info/C/CALDERON-P\\_OPE.htm](http://www.tecalibri.info/C/CALDERON-P_OPE.htm) [consultado 7/02/2022]

8 <https://dettieproverbi.it/proverbi/campania/a-casa-cu-ddoje-porte-o-diavulo-s-la-porta/> [consultado 7/02/2022]

9 Los datos del registro bibliográfico proceden del catálogo OPAC del *Servizio Bibliotecario Nazionale*. <https://opac.sbn.it/web/opacsbn> [consultado 7/02/2022]

10 Las fuentes que cita el *Refranero multilingüe* son Correas, G. (1627=2000): Vocabulario de refranes y frases proverbiales (1627), edición de L. Combet, revisada por R. James y M. Mir-Andreu, Madrid, Castalia, 2000 y: López de Mendoza, Í., Marqués de Santillana (1398-1458): Refranes que dicen las viejas tras el fuego (1508). Ed. M.<sup>a</sup> Josefa Canellada. Madrid: Magisterio español, 1980.

11 <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58314&Lng> [consultado 7/02/2022]

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Ortega, M.B. (2008). Sobre el concepto de variación fraseológica. *ELUA*, 22, 9-21. <https://revistaelua.ua.es/article/view/2008-n22-sobre-el-concepto-de-variacion-fraseologica>
- Baquero Goyanes, M. (1981). El arte de titular. *Suplemento literario La Verdad*, 37, 4-12.
- Barbadillo de la Fuente, M.T., Sevilla Muñoz, J. (2021). *El mínimo paremiológico español*. Instituto Cervantes: Cervantes Virtual. [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/m2\\_sevilla/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/m2_sevilla/default.htm)
- Calderón de la Barca, P. (2021). *Casa con dos puertas, mala es de guardar*. Madrid: Cátedra.
- Caravaggio, J. (2000). *Un mundo abreviado: aproximaciones al teatro áureo*, Madrid: Iberoamericana.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos
- Crida Álvarez, C., Sevilla Muñoz, S. (2013). Las paremias y su clasificación, *Paremia*, 22, 105-114. [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009\\_sevilla-crida.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf)
- De Cervantes, M. (1971). *Don Quijote de la Mancha*. J. Pérez del Hoyo Editor
- De Florit Durán, F. (1984) Tirso de Molina y el uso teatral del refranero, *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 84, 21-27.
- De Jaime Gómez, J., De Jaime Lorén, J.M. (1993). Índice de las obras clásicas de la literatura española, en cuyos títulos figuran refranes y frases hechas (siglos XV-XVIII), *Revista Paremia*, 8, 301-306. [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/045\\_dejaime-dejaime.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/045_dejaime-dejaime.pdf)
- Fernández Gómez, I. (2015). *Letteratura Spagnola*. Alpha edizioni.
- Guazzoti, P. & Oddera, M.F. (2006). *Il grande dizionario dei proverbi italiani*. Boloña: Zanichelli.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jandová, J. (2017). La creatividad del traductor literario y la ilusión de traducción. *Literatura: teoría, historia y crítica*, 19/2, 291-314 <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v19n2/0123-5931-lthc-19-02-00291.pdf>
- Jarilla Bravo, S. (2021). La traducción de las expresiones paremiológicas según "Paremia": teoría y estrategias. En E. Cases y K. Schwandtner (eds.) *Pasado, presente y futuro de la paremiología a través de la revista Paremia*. Bari: Les Flâneurs, 77-87.
- Lope de Vega, F. (2006). *El perro del hortelano*. Madrid: Cátedra.
- Mogorrón Huerta, P. (2020). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. Mogorrón Huerta, Pedro y Cuadrado Rey, Analía (eds.) *ELUA: Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas*, Anexo VII, 11-31. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/109681/1/ELUA-Anexo-VII\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/109681/1/ELUA-Anexo-VII_02.pdf)
- Monterroso, A. (1996). *La palabra mágica*. Barcelona: Anagrama.
- Montoro del Arco, E. (2004). La variación fraseológica y el diccionario. En *De lexicografía* (pp. 591-604). Institut Universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Pardo Bazán, E. (2015). *Belcebu y otras novelas cortas*. Sevilla: Renacimiento.
- Pardo Bazán, E. (2022). *A ciascuno il suo...*, Roma: Grupo editorial Tab.
- Penedés Martínez, I. (2006). El valor discursivo de los refranes. *ELUA*, 20, 287-304. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6084/1/ELUA\\_20\\_13.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6084/1/ELUA_20_13.pdf)
- Rodríguez Martínez, M. C. (2020). La variación fraseológica intencional como recurso estilístico para la traducción de la ciencia ficción. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, 18, 649-664. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22161/C\\_18\\_%282020%29\\_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22161/C_18_%282020%29_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sevilla Muñoz, J y Sevilla Muñoz, M. (2000). Técnicas de la traducción paremiológica (francés-español). *Proverbium*, 17, 369-386
- Sevilla Muñoz, S. (2000). Consideraciones sobre la búsqueda de correspondencias paremiológicas (francés-español). En G. Corpas (coord.), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 411-430.

Sevilla Muñoz, M. (2015). Condicionantes textuales en la traducción fraseológica y paremiológica. *Paremia*, 23, 95-107

[https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/024/009\\_sevilla.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/024/009_sevilla.pdf)

Schwamenthal, R. & Straniero, M. (1991). *Dizionario dei proverbi italiani*. Milano: Ed. Rizzoli.

## **¿Sería coser y... cantar? El papel del sonido en la memorización fraseológica en ELE**

### **¿Sería coser y... cantar? *The role of sound in the phraseological memorization in L2 Spanish***

**Florence Detry**

*Universidad de Girona*

florence.detry@mediterrani.com

#### **RESUMEN**

Para un hablante no nativo, la reproducción de la combinación de palabras que forma una expresión idiomática representa, en general, un gran reto memorístico. Entre los principales errores formales que se suelen cometer en este proceso, se encuentran los de sustitución de un componente. En relación con este problema, explicaremos la relativa rigidez que caracteriza a la composición léxica de muchas expresiones españolas y la importancia de motivar desde un punto de vista cognitivo la elección restrictiva de sus componentes. Para ello, se debe resaltar la necesidad de ir más allá de la dimensión icónica-semántica mediante un enfoque estructural orientado, en particular, hacia las características fonológicas del sintagma fraseológico. En este ámbito, se contemplará también la posibilidad de adoptar un punto de vista contrastivo con la fraseología en la lengua materna de los aprendices (francés en este caso). Finalmente, mostraremos algunos límites en la aplicación de esta propuesta y en su impacto cognitivo.

Palabras clave: expresiones idiomáticas; memorización formal; selección léxica; motivación fonológica; español como lengua extranjera.

#### **ABSTRACT**

*For a non-native speaker, the reproduction of the combination of words that forms an idiom represents in general a great memory challenge. Among the main formal errors that he usually makes in this process, those based on a substitution of a component are a major issue. Related to this problem, the relative degree of rigidity that characterizes the lexical make-up of many idioms in Spanish and the importance of motivating, in a cognitive way, the restrictive choice of its components will be explained. To this end, the necessity of going beyond the iconic-semantic dimension, through a structural perspective that mainly focuses on the phonological properties of the literal syntagm must be highlighted. In this field, the possibility of adopting a contrastive point of view linked to the phraseology in the learner's mother tongue (French in this case) will be also contemplated. Finally, this study will show some limitations concerning the application of this approach and its cognitive impact.*

*Keywords: idioms; retention of form; lexical selection; phonological motivation; L2 Spanish.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), la incorporación progresiva de las expresiones idiomáticas (EI)<sup>1</sup> de uso frecuente es de suma importancia para optimizar no solo el desarrollo de una buena competencia lingüística y comunicativa<sup>2</sup> en el aprendiz, sino también, desde un punto de vista psico-afectivo, su nivel de complicidad con los locutores nativos y sus referentes culturales<sup>3</sup>. Se debe tener presente, sin embargo, que se trata de una tarea que suele ser mucho más laboriosa que en el caso de las palabras aisladas o de los enunciados libres. En efecto, la comprensión y la memorización de estas expresiones implican un cierto grado de dificultad para el alumno extranjero, quien puede sentirse confundido frente a ellas si no recibe la orientación adecuada por parte del profesor y/o del material de estudio<sup>4</sup>. Esta situación se debe, en parte, al carácter especialmente complejo de estas unidades, desde un punto de vista tanto semántico como estructural<sup>5</sup>.

Por un lado, en lo que se refiere a su semantismo, las EI se construyen alrededor de una secuencia de palabras que puede resultar para el hablante no nativo difícil de entender en un nivel literal; ocurre a menudo cuando el sintagma ofrece componentes que desconoce (como *culata*, en *salirle (a alguien) el tiro por la culata*) y/o cuando presenta una estructura morfosintáctica que le resulta complicada (*no tener un bocado que llevarse a la boca*). Además, este sintagma forma una imagen que puede ser más o menos concreta (por ejemplo, *irse al otro barrio* vs *ir de tiros largos*), pero cuyo sentido no corresponde nunca a la mera suma de los significados de sus componentes. Asimismo, en este ámbito, ciertas expresiones serán para el alumno más fáciles de entender de forma figurada que otras, al ofrecer una iconicidad que, por la combinación de diversos factores (González Rey, 2010; Detry, 2015, p. 11-14), se caracteriza por un cierto grado de transparencia semántica: vemos la diferencia que existe entre  *echar un vistazo* (bastante transparente, en este caso concreto por la presencia de la palabra *vistazo*) y  *echar un cable* (más opaca).

Por otro lado, estas combinaciones de palabras también plantean al hablante no nativo un verdadero reto memorístico desde un punto de vista formal. En efecto, la memorización fraseológica resulta ser a menudo una tarea ardua no solo por el tipo, la cantidad y las características morfosintácticas de los componentes implicados (Eyckmans & Lindstromberg, 2017, p. 346-347), sino también por otro factor a tener especialmente en cuenta: se trata del grado de rigidez<sup>6</sup> del sintagma fraseológico (García Page, 1995 y 2001; Mogorrón Huerta, 2010), el cual impide que se le puedan aplicar ciertas alteraciones formales (ya sea de orden léxico, morfosintáctico, ortográfico o estructural en general). Debido al desconocimiento de estas reglas específicas de fijación, los aprendices de LE pueden encontrar serios problemas a la hora de reproducir correctamente la secuencia literal para su uso comunicativo, como lo subraya García-Page (1995, p. 155) "Uno de los errores más comunes en relación con el correcto uso de las expresiones fijas es la violación de alguna de las restricciones que presumiblemente caracterizan a éstas".

Ahora bien, entre los principales errores estructurales que caracterizan a la producción fraseológica del locutor no nativo<sup>7</sup>, encontramos las sustituciones léxicas (*ser coser y cantar vs \*ser coser y hablar*), las inversiones en el orden de aparición de los componentes (*defender a capa y espada vs \*defender a espada y capa*), los recortes (*costar un ojo de la cara vs \*costar un ojo*) y los cambios de tipo morfosintáctico (*pelar el pavo vs \*pelar la pava*). A ello se debe añadir la influencia a veces negativa (interferencia) en este ámbito que ejerce el conocimiento por parte del alumno de otras expresiones parecidas en la LE (*hablar pestes y maravillas vs \*hablar pestes y mil maravillas*, calcada en la secuencia *a las mil maravillas*); asimismo, puede influir la fraseología de la lengua materna (LM): en el caso de un alumnado francófono, las EI *no producirle ni frío ni calor y no tener ni pies ni cabeza* podrían transformarse respectivamente en las formas *\*no producirle ni calor ni frío* y en *\*no tener ni cola ni cabeza*, basadas en los equivalentes franceses *ne faire ni chaud ni froid y n'avoir ni queue ni tête*. Estos ejemplos muestran claramente la dificultad que supone para el estudiante extranjero reproducir correctamente el sintagma literal y la importancia en esta tarea del respeto de sus reglas de construcción formal, unas normas que, en numerosas ocasiones, resultan ser de difícil justificación (García Page, 1995, p. 155; Mogorrón Huerta, 2010, p. 96).

Por lo tanto, el aprendizaje de estas expresiones representa un inmenso desafío<sup>8</sup> para los hablantes no nativos poco familiarizados con la fraseología de la LE. Se trata de un proceso que, además, se hará más complicado si el aprendiz no logra comprender lo que *motiva* la forma del sintagma literal y el sentido figurado que se le debe atribuir, y cae en una memorización automática de una combinación de palabras percibida como arbitraria (Boers & Lindstromberg, 2008a, p. 18). De ahí la importancia de incentivar a los alumnos a desarrollar verdaderas estrategias de aprendizaje que les permitan ir más allá de esta supuesta *arbitrariedad*<sup>9</sup>, buscando una manera de motivar<sup>10</sup> de diferentes formas la nueva expresión; eso sí, desde un punto de vista tanto semántico como estructural.

En lo que atañe a la motivación semántica, numerosos son los estudios (entre otros, Irujo, 1993; Boers, 2000; Boers *et al.*, 2007; Skoufaki, 2008; Detry, 2014 y 2015; Vasiljevic, 2011; Sánchez Rufat, 2013)<sup>11</sup> que recomiendan aprovechar de modo cognitivo la iconicidad de estas expresiones. Con este enfoque, el alumno centra primero su atención en la dimensión icónica-litera de la nueva expresión (mediante el uso de un dibujo o una simple visualización mental) para luego intentar adivinar el sentido idiomático que se le debe atribuir. Esta técnica fomenta en el hablante no nativo la comprensión literal y figurada de la expresión y la creación de una asociación mental motivada (o sea, no arbitraria) entre estas dos dimensiones, un proceso que también contribuye a la memorización fraseológica en general. Sin embargo, se debe tener en cuenta que sus efectos son limitados en cuanto a la retención precisa de la estructura literal y al restablecimiento de una cierta motivación en este campo (Boers & Lindstromberg, 2008a, p. 36; Boers *et al.*, 2008, p. 190; Boers, 2011, p. 245-246; Vasiljevic, 2011, p. 152; Doiz & Elizari, 2013, p. 53-54; Detry, 2017, p. 334-336, p. 341-342). De hecho, este enfoque, si bien da al estudiante la oportunidad de fijarse en la imagen fraseológica y en los conceptos que involucra, no le ayuda necesariamente a recordar las piezas léxicas exactas del sintagma literal para un uso productivo<sup>12</sup>, sobre todo si los conceptos visualizados corresponden a palabras totalmente desconocidas para él (Boers, 2011, p. 246)<sup>13</sup>.

En consecuencia, es imprescindible complementar los aportes del enfoque icónico-semántico mediante otro tipo de planteamiento cognitivo que permita activar en la mente del alumno estrategias útiles para motivar la combinación fraseológica desde un punto de vista formal. De este modo, se ofrecería al estudiante la posibilidad de incrementar su capacidad de memorización, al procesar la información mediante una doble elaboración, la semántica, pero también la estructural (Barcroft, 2002, citado en Sánchez Rufat, 2013, p. 193; Deconinck *et al.*, 2017, p. 33).

Tal como hemos comentado previamente, la forma en sí de la nueva expresión suele acarrear varios tipos de problemas para los estudiantes de LE. Entre los principales errores que conviene tratar desde un enfoque cognitivo de carácter más estructural, encontramos los de inversión de componentes y los de sustitución léxica. En un trabajo anterior (Detry, 2020)<sup>14</sup>, hemos explicado los diferentes tipos de estrategias que se pueden utilizar para ayudar al alumnado de español LE a memorizar el orden secuencial del sintagma fraseológico y justificar su organización. En el presente estudio, por lo tanto, nos centraremos en la composición léxica de la nueva expresión, lo cual nos llevará a hablar de su grado relativo de rigidez y de los problemas que este aspecto plantea a los estudiantes extranjeros. Insistiremos especialmente en el papel relevante que el carácter fónico de muchas expresiones desempeña en el ámbito estructural, con una serie de ejemplos que ilustran las diferentes vertientes de este aspecto en el caso específico del español<sup>15</sup>. Además, nuestra propuesta irá más allá de la LE, al contemplar la posibilidad de involucrar la fraseología de la LM de los estudiantes (hemos elegido el francés en el marco de este trabajo). Finalmente, haremos hincapié en el carácter complementario de este planteamiento metodológico y en sus posibles limitaciones.

## 2. DE LA RIGIDEZ A LA FLEXIBILIDAD EN LA COMPOSICIÓN LÉXICA DE LAS EI ESPAÑOLAS

Si bien las EI se caracterizan por ser enunciados que no son libres, ofrecen un cierto grado de rigidez formal cuyo carácter no es absoluto. En relación con nuestro tema de estudio, la selección de los componentes fraseológicos, se debe insistir en la importancia de esta característica. En efecto, ciertas expresiones pueden aceptar una o incluso varias sustituciones de carácter léxico, mientras que, para otras, esta posibilidad se debe rechazar. Para darse cuenta de ello, podríamos ilustrar este fenómeno de este modo (Mogorrón Huerta, 2010, p. 93, p. 95-96): por un lado, encontramos unidades fraseológicas, como *ladrar a la luna*, que no son flexibles, al no aceptar ningún tipo de modificación léxica (*\*ladrar a las estrellas / \*ladrar al sol / \*gritar a la luna*; etc.); por otro lado, existen expresiones, como *estar hasta las narices*, para las cuales se encuentran registradas numerosas formas variantes, en este caso concreto más de veinte mediante la sustitución del grupo nominal (*estar hasta los huevos / la coronilla / el coco / el culo* / etc.). Sin embargo, con este segundo tipo de expresiones, es preciso tener en cuenta que, a pesar de su gran flexibilidad léxica, sigue habiendo una cierta fijación que limita las palabras susceptibles de intercambiarse (*estar hasta las narices vs \*estar hasta las orejas / los ojos*; etc.), incluso a veces cuando se tratan de componentes sinónimos: *estar hasta el culo vs \*estar hasta las nalgas; \*estar hasta el trasero*.

Además, es importante resaltar que estas conmutaciones no afectan siempre al mismo tipo de componente fraseológico (García Page, 2001, p. 169-170; Mogorrón Huerta, 2010, p. 128-132; Mogorrón Huerta, 2020, p. 15): se dan en general o bien en el grupo nominal (*cortar un cabello / un pelo en el aire*) o bien en el núcleo verbal (*andar / ir / estar como alma en pena*), aunque a veces ambos casos puedan producirse (*darse / pegarse un tortazo / guarrazo / castañazo*).

Ahora bien, estos ejemplos nos muestran hasta qué punto la fijación léxica de algunas EI españolas puede ofrecer una cierta variabilidad, aunque siempre sometida a restricciones específicas, una característica que puede causar problemas en la producción fraseológica de los locutores no nativos, tal como explicaremos a continuación.

### 3. LAS DESVIACIONES LÉXICAS EN LA PRODUCCIÓN FRASEOLÓGICA DEL HABLANTE NO NATIVO

Como hemos comentado en la introducción, la memorización y la producción de una EI por parte de un alumno extranjero suelen implicar un nivel elevado de dificultad, no solo por las características peculiares que su sintagma presenta en comparación con una palabra sencilla, sino también por las numerosas restricciones que fijan su estructura. Es justamente por el desconocimiento de estas reglas de fijación que el estudiante de LE suele cometer verdaderas *infracciones* (García Page, 1995, p. 155) a la hora de construir el sintagma fraseológico.

En cuanto a la rigidez relativa de las expresiones, desde un punto de vista estrictamente léxico, los problemas se harán más patentes si el aprendiz no logra entender las razones que llevan a aceptar ciertas substituciones y a rechazar otras (que a él le pueden parecer lógicas). Además, el docente se encontrará a menudo ante la imposibilidad de darle alguna explicación basada en normas lingüísticas generales (Mogorrón Huerta, 2010, p. 96). En consecuencia, a la hora de producir una nueva expresión, el alumno puede sentirse confundido frente a la forma léxica que se le debe dar, sobre todo si no se le han enseñado técnicas para motivar este aspecto y estimular su memorización.

Esta situación llevará al alumno de LE a cometer numerosos errores de substitución de palabras (también llamadas de desviación léxica), que podrán afectar diferentes tipos de componentes fraseológicos (García-Page, 1995, p. 160; Bolly, 2011, p. 105-108). Al respecto, hay una gran diversidad de casos posibles y, sin pretensión de exhaustividad, citaremos los más comunes: el estudiante podría equivocarse a la hora de reproducir un verbo del sintagma literal, que sea introductor de la secuencia o no (*poner los pelos de punta vs \*dar los pelos de punta; ser coser y cantar vs \*ser coser y hablar*), un sustantivo (*tener tela que cortar vs \*tener hilo que cortar*), una preposición (*estar como para parar un tren vs \*estar como al parar un tren*) o bien un adjetivo (*sudar la gota gorda vs \*sudar la gota enorme*), incluso uno de tipo numeral (*no tener dos dedos de frente vs \*no tener tres dedos de frente*).

Además, la sensación de arbitrariedad frente a la composición léxica de la nueva expresión se verá reforzada en el aprendiz si percibe una falta de familiaridad con la imagen construida. Esta situación suele ocurrir cuando no existe ningún tipo de similitud icónica con el equivalente fraseológico en la LM de los estudiantes (por ejemplo, en español *estirar la pata* y en francés *casser sa pipe*). Sin embargo, en este

ámbito, un grado más elevado de similitud en los dos idiomas (*pagar los platos rotos* - *payer les pots cassés*) puede llevar al estudiante a errores léxicos (*\*pagar los botes rotos*), si no le queda muy claro lo que justifica la exclusividad del empleo de una palabra concreta en la expresión extranjera (*¿Por qué se habla de "platos" en español y no de "botes" como en francés?*); asimismo, si no se le han enseñado trucos mnemónicos para motivar el uso de ciertas formas variantes en la LE, la influencia de su LM hará que tienda a preferir las que le resultan más familiares: por esta razón, un estudiante francófono en esta situación utilizará más en español la expresión *ganarse el pan* (en francés, *gagner son pain*) que su equivalente fraseológico *ganarse los garbanzos*.

También, en un nivel ya avanzado del aprendizaje fraseológico, las desviaciones léxicas pueden ser debidas a la influencia de otras expresiones y, en general, metáforas de la LE. Daremos aquí algunos ejemplos de este fenómeno: el alumno podría equivocarse en el uso de una simple preposición al confundir *estar por las nubes* con *estar en las nubes*; también podría decir *\*mearse de miedo* (*morirse de miedo*), dejándose influir por la estructura de la EI *mearse de risa* (García Page, 1995, p. 159); finalmente, y para retomar un ejemplo citado anteriormente, podría producir la forma *\*tener hilo que cortar* (*tener tela que cortar*), basada en parte en la iconicidad de otras EI como *pender de un hilo* y *perder el hilo*. También este tipo de confusión suele ocurrir muy a menudo entre expresiones variantes o simplemente sinónimas, ya que el hablante no nativo no percibe hasta qué punto ciertas partes de las unidades fraseológicas pueden o no intercambiarse: *\*mandar a hacer viento* (*mandar a tomar viento*), por interferencia con *mandar a hacer puñetas / gárgaras*; asimismo, *\*mandar a freír puñetas* (*mandar a hacer puñetas / gárgaras*), proviene de una confusión con la forma *mandar a freír morcillas / espárragos* (García-Page, 1996, citado en García-Page, 2001: p. 171).

Frente a este tipo de errores y la dificultad en general que plantea la tarea de recuperación en la mente del sintagma fraseológico para un uso productivo, es necesario insistir en la importancia de estimular en el aprendiz, en la medida de lo posible, la activación de estrategias de base estructural, es decir, que van más allá de la dimensión semántica e icónica de la nueva EI:

To foster retention of the precise lexical composition of idiomatic expressions, a certain form-focus ('structural elaboration') may usefully complement the meaning focus ('semantic elaboration') that is stimulated by the use of pictorials (Boers, 2011, p. 246).

Para ello, como hemos anunciado, propondremos explorar, en el caso del español LE, algunas pistas de trabajo enfocadas en un aspecto formal que resulta ser muy eficaz desde un punto de vista mnemónico y motivacional: se trata de la repetición de sonidos que se encuentra en muchas unidades fraseológicas.

#### **4. EL PODER DEL SONIDO EN EL RESTABLECIMIENTO DE LA MOTIVACIÓN LÉXICA DE LAS EI**

Si queremos reducir el número de errores de tipo formal en la producción fraseológica del alumno extranjero, debemos invitarle a desarrollar estrategias que le permitan

memorizar mejor el sintagma literal. En este sentido, es imprescindible mostrarle que en muchas EI existen efectos sonoros<sup>16</sup> que contribuyen a darles un carácter más expresivo (Ozaeta Gálvez, 2003, p. 555) y memorístico, un aspecto que facilitará en general la recuperación para un uso productivo de la combinación fraseológica (Eyckmans & Lindstromberg, 2017).

En relación específica con la selección léxica de las expresiones estudiadas y la arbitrariedad que el aprendiz pueda percibir en este ámbito, este aspecto resulta ser de especial relevancia, dado que permite justificar el uso exclusivo de ciertas palabras en vez de otras (Boers & Lindstromberg, 2008a, p. 37). Por ejemplo, ante la expresión española **pagar el pato**<sup>17</sup>, vemos que la elección de sus componentes cobra sentido y se vuelve *motivada* por el juego fónico sobre el cual el sintagma literal se basa (*\*pagar la gallina / \*pagar la oca*). De este modo, además, la tendencia del aprendiz a evitar las combinaciones fraseológicas juzgadas como difíciles de memorizar, por su grado de complejidad léxica (*tener **sorbido** el **seso** a alguien; cerrar a **cal** y **canto**; aguantar **carros** y **carretas**; etc.) o por sus diferencias conceptuales con el equivalente en la LM (como **ganarse los garbanzos** - *gagner son pain*), entre otros factores, podría contrarrestarse en parte si el profesor le muestra la posible motivación sonora que su sintagma ofrece. Pero, para que los alumnos sean conscientes del gran poder sonoro (además del poder visual) que alimenta la fraseología y puedan beneficiarse de sus efectos memorísticos, deberán ser capaces de reconocer los principales procedimientos fónicos empleados, ya sea adoptando una perspectiva interna a la LE o contrastiva con su LM.*

En primer lugar, hablaremos de un fenómeno auditivo que es muy común en la fraseología y que el aprendiz no puede pasar por alto: se trata del recurso a la aliteración, con la repetición de un mismo sonido consonántico en posición inicial. Vamos a ilustrar este procedimiento junto con algunos ejemplos de errores léxicos que permite rechazar: **ladrar a la luna** (*\*ladrar a las estrellas*); **pelar la pava** (*\*pelar la gallina*); **no llegar la camisa al cuerpo** (*\*no llegar la blusa al cuerpo*); **andar con pies de plomo** (*\*andar con pies de hierro*); **estar limpio de polvo y paja** (*\*estar limpio de polvo y hierba*); **ser coser y cantar** (*\*ser coser y hablar*); **pensar con los pies** (*\*pensar con las manos*); etc. Como vemos, el recurso aliterativo limita la posibilidad de conmutación de los términos en las EI, reforzando en el estudiante extranjero la impresión de motivación del sintagma literal. Además, este procedimiento fónico es de gran relevancia para la memoria léxica del hablante, al basarse en una parte importante del componente fraseológico: su letra inicial. Por supuesto, pueden existir algunos casos en que las letras iniciales no coinciden, pero sí el sonido que producen, al ser idéntico o al menos parecido: **ser un cerdo**; **ser un cielo**; etc. Asimismo, podrían darse repeticiones sin efecto sonoro, es decir, desde un punto de vista solo ortográfico. Ante este tipo de fenómeno, conviene que el profesor y los alumnos puedan reconocerlo para poder descartar ciertas substituciones léxicas: **cambiar la chaqueta** (*\*cambiar la americana*); **tener cabeza de chorlito** (*\*tener cabeza de gorrión*); **creer en la cigüeña** (*\*pensar en la cigüeña*); etc. En algunos casos, incluso, esta técnica se podrá combinar con la aliteración, como en las expresiones **creer a ciencia cierta** y **cerrar a cal y canto**.

En segundo lugar, es menester tener en cuenta el papel destacable que desempeñan en la fraseología otros tipos de fenómenos sonoros como las asonancias y las rimas, que muchas veces se encuentran combinadas con las aliteraciones: **estar al cabo de la calle** (*\*estar al fin de la calle*); **sudar la gota gorda** (*\*sudar la gota*

enorme); *coger a alguien con las **manos** en la **masa** (\*coger a alguien con las manos en el pastel); **tirar la casa por la ventana** (\*tirar el edificio por la ventana); **sacar fuerzas de flaqueza** (\*sacar fuerzas de debilidad); **no ser moco de pavo** (\*no ser moco de pava); **ir de picos pardos** (\*ir de picos marrones); etc.*

Además, sería útil que el docente aprovechara este tipo de concientización alrededor del papel del sonido en la fraseología para mostrar a sus estudiantes el carácter tan original de ciertas EI. Nos referimos en particular a las que se construyen alrededor de un juego en eco, mediante el uso de componentes peculiares o la repetición de palabras enteras: *conocer de pe a pa*; (*no hacer*) *ni fu ni fa*; *hacer / escoger al tuntún*; *armarse la de San Quintín*; *estar de bote en bote*; *llamar al pan pan y al vino vino*; *dar tiempo al tiempo*; *meter entre ceja y ceja*; etc. Tal como observamos en estos casos, una sustitución léxica también rompería los efectos sonoros que refuerzan la expresividad de la combinación fraseológica (*meter entre ceja y ceja* vs *\*meter entre ojo y ceja* / *\*meter entre párpado y ceja* / etc.).

Ahora bien, debemos ser consciente del peso que puede tener otro factor en este tipo de estrategia formal y en la memorización de los componentes fraseológicos que fomenta: se trata de la influencia de las expresiones de la LM del aprendiz. Por lo tanto, frente a un público que comparte la misma LM, este enfoque de elaboración estructural se podría complementar y enriquecer mediante una perspectiva contrastiva<sup>18</sup>. Se trataría entonces de mirar si las EI en las dos lenguas coinciden en el uso de repeticiones fonéticas<sup>19</sup> para, de esta manera, sopesar en cada caso la importancia y utilidad de estas coincidencias, más allá de una posible semejanza o diferencia icónica entre los equivalentes fraseológicos, tal como ilustraremos ahora mediante ejemplos de aliteración.

Por un lado, pueden existir correspondencias fonológicas en los dos idiomas que resultan ser eficaces desde un punto de vista memorístico ya que implican la repetición de los mismos sonidos: *pagar los platos rotos - payer les pots cassés*; *estar como un queso - être joli comme un coeur*; *no matar ni una mosca - ne pas faire de mal à une mouche*<sup>20</sup>; etc. De hecho, en estos ejemplos, las similitudes sonoras harán que el alumno entienda mejor la elección de un componente en vez de otro e incluso las diferencias icónicas que puedan existir entre los dos equivalentes fraseológicos: así pues, frente al binomio, *pagar los platos rotos - payer les pots cassés*, se dará cuenta de que debe privilegiar el uso de la palabra *platos* (descartando por ejemplo la opción *botes*, inspirada por la iconicidad de la EI francesa), siguiendo así el mismo juego de aliteración que el equivalente francés.

Por otro lado, existen casos de correspondencias fónicas (y/u ortográficas) que solo se dan en un nivel interlingüístico, o sea, que solamente se pueden descubrir tras comparar las expresiones en la LE y en la LM del aprendiz: para el caso español-francés, podemos citar *descubrir el pastel - découvrir le pot aux roses*; *estirar la pata - casser sa pipe*; *estar de plantón - faire le pied de grue*; *estar en pelotas - être à poil*; *ganarse la comida - gagner sa croûte*; etc. Como observamos, la perspectiva contrastiva es aquí el detonante, ya que estimulará el descubrimiento de ciertos paralelismos formales entre los dos idiomas; así pues, a pesar de la existencia de posibles diferencias icónicas y conceptuales, la similitud fonética podría justificar en la expresión estudiada el uso de una palabra en vez de otra: por ejemplo, el aprendiz francófono tendrá menos tendencia a decir *\*descubrir la tarta* en vez de *descubrir el pastel*, si se acuerda de que el objeto a descubrir empieza por el mismo sonido (y letra en este caso) que en su LM (*pot*).

Si bien todos los recursos explicados anteriormente, ya sea desde una perspectiva interna a la LE o contrastiva, pueden resultar muy útiles para restablecer una cierta motivación formal en las EI estudiadas y estimular la memorización de sus componentes por parte del alumno, el docente debe tener muy claro que su aplicación y provecho en clase pueden verse limitados por ciertos factores que detallaremos a continuación.

## 5. LÍMITES DEL ENFOQUE ESTRUCTURAL DE BASE LÉXICA

En primer lugar, es importante tener presente que los diferentes procedimientos fónicos que hemos citado no se adaptan necesariamente a todas las expresiones y que no se podrá encontrar siempre una justificación para la composición léxica del sintagma fraseológico.

Por una parte, el alumnado se encontrará con EI que no presentan ningún tipo de repetición sonora significativa desde un punto de vista memorístico: *quedarse para vestir santos; salirle (a alguien) el tiro por la culata; no ser ni carne ni pescado; dar gato por liebre; etc.* En un nivel interlingüístico, puede ocurrir lo mismo ya que son muchos los casos fraseológicos en español y en francés donde no existe ninguna correspondencia fonológica interna que sea útil para la memorización del sintagma literal: *tomar el pelo (a alguien) - se payer la tête (de quelqu'un)*. A veces es también la perspectiva contrastiva en sí misma la que resulta poco productiva, memorísticamente hablando, por la ausencia en uno de los dos idiomas de correspondencias sonoras (y/u ortográficas): por ejemplo, la EI en la LE puede ofrecerlas, pero no su equivalente en la LM (*poner los pelos de punta - faire dresser les cheveux sur la tête; ser el ojo derecho (de alguien) - être le bras droit (de quelqu'un); estar loco de atar - être fou à lier; etc.*) o viceversa (*venderse como churros - se vendre comme des petits pains; sudar tinta - suer sang et eau; ser uña y carne - être comme cul et chemise; etc.*). Asimismo, no podemos olvidar otros casos contrastivos donde las repeticiones, esta vez sí, existen en los dos idiomas, pero no implican los mismos sonidos (*criar cuervos - nourrir un serpent dans son sein; tener tela que cortar - avoir du pain sur la planche; rizar el rizo - boucler la boucle; saber nadar y guardar la ropa - ménager la chèvre et le chou; etc.*).

En relación con este aspecto y las formas variantes (o solo sinónimas) de una misma expresión en la LE, es preciso tener en cuenta que no ofrecerán todas un juego sonoro y que se podrán dar diferencias significativas al respecto entre ellas: *ganarse los garbanzos vs ganarse las habichuelas; hablar sin ton ni son vs hablar sin orden ni concierto; pasarlo pipa vs pasarlo bomba; abrirse camino a codazos vs abrirse paso a codazos; comerse el coco o bien comerse la cabeza vs comerse el tarro; tirarse los trastos a la cabeza vs tirarse los platos a la cabeza; etc.* También, desde un enfoque contrastivo, existirán diferencias formales entre las variantes en la LE: *hacerle la rosca / pelota (a alguien) - passer de la pommade (à quelqu'un); volverse agua de cerrajas / quedar en agua de borrajas - s'en aller en eau de boudin; etc.* Vemos que, en efecto, solo en el caso de la segunda variante del español, se ofrece una correspondencia interlingüística en la letra y el sonido iniciales de los componentes. Todos estos ejemplos nos indican claramente que una forma variante o sinónima de una determinada EI podría ser menos idónea que otra para sacar provecho, desde una perspectiva intralingüística o contrastiva, a estas estrategias;

se trata de un factor importante, entre otros (frecuencia de uso, complejidad estructural, grado de transparencia semántica, etc.), que conviene recordar, especialmente frente a un público de locutores no nativos.

Por otra parte, esta técnica en sí sola no permite justificar el carácter erróneo de ciertas sustituciones léxicas, sobre todo cuando estas no cambian demasiado el sentido figurado de la imagen formada y permiten conservar el juego sonoro sobre el cual se basa el sintagma literal: *\*pensar con las **piernas** (pensar con los **pies**); \*no **matar** ni un **mosquito** (no **matar** ni una **mosca**); \*guardar **como oro** en pañuelo (guardar **como oro** en paño); \*sacar **fortalezas** de **flaqueza** (sacar **fuerzas** de **flaqueza**); etc. Asimismo, se podrían dar incluso casos en que una desviación léxica por parte del alumno restablecería una correspondencia fónica entre los componentes fraseológicos: *\*dar gato por conejo* (para decir *dar gato por liebre*); *\*echar sapos y serpientes* (en vez de *echar sapos y culebras*); *\*remover cielo y suelo* (por *remover cielo y tierra*); *\*estar con la cuerda al cuello* (en lugar de *estar con la soga al cuello*); etc. En cuanto a las correspondencias sonoras interlingüísticas, tampoco su existencia impedirá ciertas desviaciones léxicas por parte del aprendiz: por ejemplo, la aliteración en el binomio *estirar la pata - casser sa pipe* respaldará la imposibilidad de crear en la LE una forma como *\*estirar el brazo*, pero no será suficiente para evitar errores como *\*estirar la pierna* o *\*estirar el pie*. De nuevo, podrían ocurrir casos donde una sustitución errónea, influenciada esta vez por la iconicidad del equivalente fraseológico en la LM, permitiría crear una correspondencia sonora en la LE: *\*no tener ni cola ni cabeza* (no tener ni pies ni cabeza), forma errónea basada en la EI francesa *n'avoir ni queue ni tête*.*

En segundo lugar, en lo que atañe ahora al impacto de este enfoque estructural, no debemos olvidar que, al activar estrategias de aprendizaje, el estilo cognitivo de cada alumno tendrá una cierta influencia en este ámbito. De hecho, su aplicación será percibida como de mayor ayuda sobre todo por parte de aquellos aprendices que poseen un estilo cognitivo menos propenso a lo visual (Boers & Lindstromberg, 2005, p. 227; Boers & Lindstromberg, 2008b, p. 332-333). Sobre este tema, se debe añadir que su grado de eficacia podría variar también según el contexto y método de aprendizaje: los efectos de esta perspectiva tenderán a disminuir si los aprendices no reciben una orientación totalmente explícita (por parte del profesor y/o a través del manual educativo) sobre la presencia de las repeticiones sonoras en las expresiones estudiadas (Eyckmans & Lindstromberg, 2017, p. 357).

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

En el caso de un hablante no nativo, reproducir correctamente la estructura de una EI para su uso comunicativo supone a menudo un gran reto. De hecho, la memorización del sintagma fraseológico puede convertirse en una tarea laboriosa, no solo por sus características específicas y su complejidad en comparación con una palabra sencilla, sino también por los diversos tipos de restricciones que rigen su construcción y le otorgan un cierto grado de fijación. Muchos de los errores cometidos en la formación de la nueva expresión se deben justamente a una violación de estas reglas formales, que suelen ser percibidas por el alumno de LE como *arbitrarias*.

Dentro de este ámbito, la memorización de las piezas léxicas que conforman la secuencia literal de cada EI y la posibilidad de encontrar una motivación de base

formal (y no solo conceptual) a su selección restrictiva representan temas de gran relevancia. En este estudio, hemos hecho hincapié en el papel que desempeñan en este sentido los procedimientos fonológicos presentes en muchas expresiones españolas. Tal como hemos ilustrado mediante numerosos ejemplos, dichos procedimientos (sobre todo las aliteraciones, las rimas y las palabras repetidas) crean un efecto en eco de carácter mnemónico, pero también motivacional, ya que permiten justificar desde un punto de vista estructural ciertas restricciones léxicas. Sobre este tema, hemos insistido también en la posibilidad de adoptar una perspectiva contrastiva a partir de una comparación con la fraseología de la LM del alumnado.

Sin embargo, como hemos visto, es de suma importancia que el docente sepa reconocer en cada caso no solo los posibles beneficios de estas técnicas, sino también sus diferentes límites. De hecho, en vista de estas limitaciones, es imprescindible que considere esta perspectiva de trabajo como complementaria y fomente en paralelo actividades que impliquen el desarrollo de otras estrategias cognitivas: por un lado, las que refuerzan la memorización de los conceptos asociados con la imagen literal (tal como propone el enfoque icónico-semántico) y, por otro, las que motivan otros aspectos de la estructura fraseológica (como es el caso del ordenamiento de los componentes fraseológicos). Solo de esta manera el profesor dispondrá de todas las herramientas necesarias para guiar a sus alumnos hacia las pistas motivacionales más adecuadas y así ayudarles a superar los retos formales que plantea la memorización de estas expresiones.

## NOTAS

- 1 En este estudio nos basaremos sobre todo en las unidades fraseológicas compuestas alrededor de un núcleo verbal, pero que no forman una oración completa.
- 2 Sobre el tema de las diversas competencias vinculadas al aprendizaje fraseológico, véase por ejemplo González Rey (2016, p. 178-179).
- 3 En este sentido, Timofeeva (2013, p. 323) habla de una *integración social y cultural* relacionada con una *integración "fraseológica"*, eso sí, resaltando las dificultades que esta última puede conllevar para el hablante no nativo.
- 4 En el caso específico del español LE, el estudio de Penadés Martínez (2015) ofrece una perspectiva general sobre los límites y carencias de estos materiales.
- 5 Para más detalles sobre las características de estas expresiones, refiéranse, entre otros, a Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1997), Ruiz Gurillo (1997 y 2001), García-Page (2008) y Penadés Martínez (2012).
- 6 Sobre este tema, Mogorrón Huerta (2020) ofrece un panorama general acerca de las dos grandes perspectivas que existen en torno a la noción de fijación fraseológica.
- 7 Para una perspectiva más general en el ámbito del análisis de errores por parte de locutores no nativos, tanto en la etapa de comprensión fraseológica como en la de producción, véase el trabajo de Velázquez Puerto (2018, p. 43- 46).
- 8 En un trabajo anterior (Detry, 2015), centrado también en el español LE, hemos explicado los grandes retos que el aprendizaje de estas unidades implica.
- 9 En efecto, una perspectiva basada en la *arbitrariedad* de las unidades fraseológicas (entre otros, Lewis, 1997, p. 17-19) cierra la puerta a un aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias mnemónicas eficientes (Lindstromberg & Boers, 2005, p. 3).
- 10 Sobre el concepto de motivación en la fraseología, véase por ejemplo el estudio de Pamies Bertrán (2014).
- 11 Para un resumen detallado en español de este enfoque basado en la lingüística cognitiva, véase la tesis doctoral de Ureña Tormo (2019, p. 187-225).

12 Se ha descubierto incluso que el uso de un dibujo junto con una explicación verbal de la nueva expresión puede llevar a los alumnos, sobre todo a los que presentan un perfil cognitivo altamente visual, a dejarse distraer demasiado por la imagen y a no centrarse lo suficiente en la forma lingüística de la unidad fraseológica (Boers & Lindstromberg, 2006, p. 338; Boers *et al.*, 2008, p. 204-205; Doiz & Elizari, 2013, p. 54).

13 Para más detalles sobre los límites de la representación visual en el ámbito de la memorización léxica, véase este estudio centrado en el francés LE (Detry, 2017, p. 341-342).

14 Estas propuestas se basan en los aportes de estudios aplicados al aprendizaje de la fraseología inglesa (Cooper & Ross, 1975; Fenk-Oczlon, 1989; Benor & Levy, 2006; Boers & Lindstromberg, 2008b) y de la fraseología francesa (Detry, 2017, p. 337-341).

15 Encontramos un enfoque didáctico similar en estudios centrados, por lo general, en el inglés LE (Boers & Lindstromberg, 2005, 2008b, 2009; Boers & Stengers, 2008; Lindstromberg & Boers, 2008a/b; Boers, Lindstromberg & Eyckmans, 2014; Boers, Lindstromberg & Webb, 2014; Eyckmans & Lindstromberg, 2017), y en un trabajo enfocado hacia el francés LE (Detry, 2017, p. 341-344).

16 Sobre este aspecto, en el caso del español, refiérase por ejemplo al estudio de Zuluaga (1980, p. 115-116); en el caso contrastivo español-francés, véase Ozaeta Gálvez (1992, p. 337-339).

17 En nuestros ejemplos, resaltaremos en negrita las letras que implican la existencia de repeticiones sonoras (o a veces solo ortográficas) entre los componentes principales de las EI.

18 Adoptando una perspectiva interlingüística (Boers, Lindstromberg & Web, 2014, p. 90) tratan de la importancia del grado de similitud formal que pueda existir entre la expresión estudiada y su equivalente en la LM del aprendiz.

19 En el estudio de Ozaeta Gálvez (1992, p. 337-339), en relación con los recursos fónicos, podemos encontrar más ejemplos contrastivos entre el castellano y el francés.

20 Obviamente, en el caso de una correspondencia que se da también en los conceptos implicados en cada EI, el profesor insistirá, además, en la semejanza de las imágenes fraseológicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benor, S., & Levy, R. (2006). The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials. *Language*, 82, 233-278. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0077>
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, XXI(4), 553-571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. (2011). Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. *Review of Cognitive Linguistics*, IX(1), 227-261. <https://doi.org/10.1075/rcl.9.1.11boe>
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?. *Language Teaching Research*, XI(1), 43-62. <https://doi.org/10.1177/1362168806072460>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System*, 33, 225-238. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.007>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008a). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 1-61). Berlin / New-York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.1.1>

- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008b). Structural elaboration by the sound (and feel) of it. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 329-353). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/9780230245006>
- Boers, F., Lindstromberg, S., & Eyckmans, J. (2014). Is alliteration mnemonic without awareness-raising?. *Language Awareness, XXIII(4)*, 291-303.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.774008>
- Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2008). Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp.189-216). Berlin / New-York: Mouton de Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.189>
- Boers, F., Lindstromberg, S., & Webb, S. (2014). Further Evidence of the Comparative Memorability of Alliterative Expressions in Second Language Learning. *RELC Journal, 45*, 85-99. <https://doi.org/10.1177/0033688214522714>
- Boers, F., & Stengers, H. (2008). Adding sound to picture. Motivating the lexical composition of metaphorical idioms in English, Dutch and Spanish. En M. S. Zanotto, L. Cameron & M. C. Cavalcanti (Eds.), *Confronting Metaphor in Use: an Applied Linguistic Approach* (pp. 63-78). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles: Peter Lang.
- Cooper, W.E., & Ross, J.R. (1975). World order. En R.E. Grossman, L. James San & T.J. Vance (Eds.), *Papers from the Parasession on Functionalism* (pp. 63-111). Chicago: Chicago Linguistic Society.  
<http://www-personal.umich.edu/~jlawler/haj/worldorder.pdf>
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Deconinck, J., Boers, F., & Eyckmans, J. (2017). "Does the form of this word fit its meaning?" The effect of learner-generated mapping elaborations on L2 word recall. *Language Teaching Research, 21*, 31-53.
- Detry, F. (2014). Image, image, quelle motivation renfermes-tu?: iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE. *Çédille: revista de estudios franceses, 10*, 143-160.  
<https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1473/966>
- Detry, F. (2015). Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE. *Marcoele - Revista de didáctica español lengua extranjera, 21*, 1-18.  
[https://marcoele.com/descargas/21/detry-expresiones\\_idiomaticas.pdf](https://marcoele.com/descargas/21/detry-expresiones_idiomaticas.pdf)
- Detry, F. (2017). Les expressions idiomatiques en FLE: stratégies de mémorisation et motivation structurelle. *Anales de filología francesa, 25*, 331-348.  
<https://revistas.um.es/analesff/article/view/315941/222961>
- Detry, F. (2020). ¿Y por qué no... con señales y pelos?: claves de motivación secuencial para las expresiones idiomáticas en ELE. *Didáctica. Lengua y Literatura, 32*, 161-169.  
<https://doi.org/10.5209/dida.71794>
- Doiz, A., & Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 13*, 47-82.
- Eyckmans, J., & Lindstromberg, S. (2017). The power of sound in L2 idiom learning. *Language Teaching Research, 21(3)*, 341-361
- Fenk-Oczlon, G. (1989). Word frequency and word order in freezes. *Linguistics, 27*, 517-556.  
<https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.3.517>

- García-Page Sánchez, M. (1995). Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones. En F. J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda & E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995)* (pp.155-162). León: ASELE.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892367>
- García-Page Sánchez, M. (2001). ¿Son las expresiones fijas expresiones fijas? *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, 7, 165-196.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- González-Rey, M<sup>a</sup>.I. (2010). L'opacitat dans les expressions idiomatiques: un écart à la norme ou un échec de l'esprit?. En P. Mogorrón Huerta & S. Mejri (Coords.), *Opacidad, idiomatidad, traducción. Encuentros mediterráneos 3* (pp. 179-196). Alicante: Universidad de Alicante.
- González-Rey, M<sup>a</sup>.I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, Special Issue (2016), 165-188.
- Irujo, S. (1993). Steering clear: avoidance in the production of idioms. *IRAL*, XXXI(3), 205-220. <https://doi.org/10.1515/iral.1993.31.3.205>
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. England: Language Teaching Publications.
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2005). Means of mass memorization of multi-word expressions: part one: the power of sound patterns. *Humanising Language Teaching*, 7(1). <http://old.hltmag.co.uk/jan05/mart03.htm>
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008a). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics*, 29, 200-222. <https://doi.org/10.1093/applin/amn007>
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008b). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance. *System*, 36, 423-426.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.002>
- Mogorrón Huerta, P. (2010). Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles. *Linguisticae Investigaciones*, 33(1), 86-151.  
<https://doi.org/10.1075/li.33.1.05mog>
- Mogorrón Huerta, P. (2020). Locuciones verbales, variación fraseológica y diatopía. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, Anexo VII*, 11-31.
- Ozaeta Gálvez, M<sup>a</sup>. R. (1992). Algunos aspectos de la equivalencia idiomática en francés y en castellano. *Epos*, 8, 329-351.
- Ozaeta Gálvez, M<sup>a</sup>. R. (2003). Los antropónimos en las unidades fraseológicas de la lengua francesa y su equivalencia en español. *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 2, 553-564.
- Pamies Bertrán, A. (2014). El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología. En V. Durante (Ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Biblioteca fraseológica y paremiológica 5* (pp. 33-50). Madrid: Instituto Cervantes.
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Huerta Mogorrón & F. Navarro Domínguez (Eds.), *Fraseología, didáctica y traducción* (pp. 241-260). Alemania: Peter Lang.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco / Libros.
- Sánchez Rufat, A. (2013). El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos. En M. L. Calero Vaquera & M. A. Hermsilla Álvarez

- (Eds.), *Lenguaje, literatura y cognición* (pp.189-1999). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. En F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp.101-132). Berlin / New-York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.101>
- Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, 28, 320-336.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva* [tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42886>
- Vasiljevic, Z. (2011). Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers. *The Journal of Asia TEFL*, VIII(3), 135-160.
- Velázquez Puerto, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Madrid: Arco / Libros.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Miscelánea**



**Miscellanea**

## **Students' understanding of different text types: strategies to identify and enhance students' conceptual understanding**

### ***La comprensión de los estudiantes de los diferentes tipos de texto: estrategias para identificar y mejorar la comprensión conceptual de los estudiantes***

**Hiart Hernández Tellaeché**

*Park Lane International School, Prague*

hiart.hernandez@parklane-is.com

#### **ABSTRACT**

This article evaluates students' conceptual understanding using the think-aloud method. The participants, four students who were studying the last year of the Spanish ab initio course in an international school in Prague, volunteered to take part in the think-aloud protocols. The results show that the think-aloud method helps to get a better sense of students' understanding of different text types.

Keywords: think-aloud, ab initio, Spanish, text types, conceptual understanding

#### **RESUMEN**

*Este artículo evalúa la comprensión conceptual de los estudiantes mediante el método de pensamiento en voz alta. Los participantes, cuatro estudiantes que cursaban el último año del curso ab initio de español en un colegio internacional de Praga, se ofrecieron a participar en los protocolos de pensamiento en voz alta. Los resultados muestran que el método de pensamiento en voz alta ayuda a tener una mejor idea de la comprensión de los estudiantes de diferentes tipos de texto.*

Palabras clave: pensar en voz alta, principiantes, español, tipos de texto, comprensión conceptual

## 1. INTRODUCTION

In this study we will evaluate students' conceptual understanding using the think-aloud method. Understanding will be measured based on research findings of the following questions: What are students' understanding of different text types? Why is it important to teach different text types in the classroom and how is it taught? Are these efficient ways of teaching text comprehension? Does the think-aloud method help to get a better sense of students' understanding? What evidence of understanding does think-aloud provide?

Findings will help evaluate to what extent using think-aloud activities can be beneficial to improve teaching practices around genre within the Language ab initio IB course. Looking at the framework adopted by IB, it is very important for language acquisition courses to understand and demonstrate conceptual understanding because it allows students to develop both disciplinary and interdisciplinary understanding. Students need to understand the meaning of the task in order to apply the appropriate register and tone to the context, choose the correct text type for the purpose and audience and incorporate conventions of the chosen text type. The think-aloud method could be an effective technique to model how to use comprehension strategies before, during and after reading the task. The application of this method can help students to learn through the process of sharing ideas and answering the teacher's questions. Not only makes them internalise the dialogue and reflect on the task, but it also lets the teacher monitor the students' comprehension and knowledge. For Piaget (pp. 123-128, Barnes, 1992) learners must 'construct' models of the world, but the experiences on which they are based do not come from nowhere. They are responses to activities and talk that they have shared with other members of the community.

## 2. LITERATURE REVIEW

There are different ways of learning but without perception and understanding, students would not be able to comprehend anything. Understanding is a continuum process where senders and receivers of spoken or written messages modify or acquire new knowledge. Learning more about how students think and process information helps teachers to gain a better understanding and allows them to develop new techniques of helping students to deal with their learning difficulties.

According to Bakhtin (1986), understanding is essentially a dialogic process because life is dialogic and a shared event. For Vygotsky (pp. 123-128, Barnes, 1992) people learn to participate not only in activities but also in the meanings which inform them. However, understanding, which can occur in dialogue, is a more complex and extensive cognitive activity. It requires critical thinking, learning and problem solving. The ability to think critically about a concept is what help us to evaluate the accuracy and truthfulness of statements and information we read and hear. For Locke (1960), understanding is based on experience, it is a form of mental representation. Schulz (2018) also argues in his book *Efficient Cognition* that representational decision

making is more cognitively efficient than non-representational decision making. Considering Locke and Schulz's arguments, using mental representations of the context, the intended audience and purpose, provides a way to help to accurately describe details and deliver the message effectively. This way, learners develop a deeper understanding of a text than when they just process words, phrases, and clauses in the text (Bos, L.T., de Koning, B.B., van Wesel, F. et al.2015).

Some studies (Broer, Aarnoutse, Kieviet & Leeuwe, 2002) show that teachers in primary education provide little guidance on reading comprehension and studying. Although students are given the opportunity to practise reading strategies, they are often not taught actual approaches to reading. The same happens with text production. Students need to be provided more direct guidance to write successfully. There is evidence that mental representations are needed to, for example, tell a story or identify a theme in it. They also enhance writing descriptions or idea generation in creative writing work (Bos, L.T., de Koning, B.B., van Wesel, F. et al.2015). Therefore, it is very important to use effective strategies in the classroom in order to help students to increase their reading comprehension, text production and critical thinking. For example, the think-aloud strategy used in this study has been identified as an effective instructional tool because it fosters the development of critical thinking and involves the articulation of the thinking process by helping students to clarify their mental representation of the situation under consideration. It also requires the learner to stop periodically, to reflect on how a text is being processed and understood, and to relate orally what reading strategies are being employed (Baumann, Seifert-Kessell & Jones, 1992; Block & Israel, 2004). Molly Ness (2016) explores in her investigation how to better prepare early career teachers to conduct think-aloud in their classrooms. She says that an essential element in teaching children to effectively comprehend text is the use of teacher-led-think-aloud. Wilhelm (2001) describes the process including the following steps:

1. Select a short section of a text.
2. Select a few relevant and purposeful strategies.
3. Explain the purpose for reading and a deliberate focus on particular strategies.
4. Read the text aloud to students while modeling the chosen strategies.
5. Make students to annotate the text.
6. Brainstorm of cues and strategies used.
7. Teach students to generalise the strategies.
8. Reinforce think-aloud with follow-up lessons.

Another recommendation is to make predictions, develop mental images, link prior knowledge and monitor comprehension (Ness M., 2016). The think, pair and share strategy, which was used in this study, is also beneficial because while students work together to solve a problem or answer the questions assigned, teachers can monitor and support them. This task allowed students to brainstorm together and learn from their partners, explain, interpret, compare and make connections between facts and ideas. These performances of understanding activities also let students demonstrate and develop their understanding of important knowledge and skills (Cerbin B., Kopp K., 2004-2014).

There are a few factors like content, form, intended audience, medium or channel, that influence the nature and construction of a genre; however, it is primarily characterised by the communicative purposes that it is intended to fulfil (Bhatia V. K., 2014). Bhatia suggests to consider some of the following steps in order to undertake a comprehensive investigation of any genre: know the layout of the personal and professional text types, define the speaker/writer of the text, the audience, their relationship and their goals, identify the topic/subject/extra-textual reality which the text is trying to represent, study the conventions (linguistic, social, cultural, academic, professional) that govern the use of language in such institutional settings. V. K. Bhatia (2014) also proposes to place the genre-text in a situational context by looking at one's prior knowledge or experience of the world. Bhatia's steps have been applied in this investigation as the structural aspects of texts plays an important role in text comprehension and enables the learner to identify the main ideas of the texts. Research under primary and secondary school children shows that learners can understand and remember texts in a better way if they have knowledge of different text structures (Broer, Aarnoutse, Kieviet & Leeuwe, 2002).

In order to investigate students' understanding of text types, it is important to consider that one of the objectives in language acquisition courses in the IB diploma programme is to understand, analyse and reflect upon a range of written, audio, visual and audio-visual texts. Students can address this objective by demonstrating their conceptual understanding, for example, by responding appropriately in written tasks using a variety of text types and developing a coherent and organised response on a range of topics. Looking at the *Language ab initio guide* (IBO, 2020), learning language through conceptual understanding is fundamental to successful communication and should be developed in language acquisition courses. Teachers should encourage students to think about language and culture, thus IB syllabus includes some questions in case teachers want to use them as tools. The questions are based on the following criterions:

- Audience: students understand that language should be appropriate for the person(s) with whom one is communicating.
- Context: students understand that language should be appropriate to the situation in which one is communicating.
- Purpose: students understand that language should be appropriate to achieve a desired intention, goal or result when communicating.
- Meaning: students understand that language is used in a range of ways to communicate a message.
- Variation: students understand that differences exist within a given language, and that speakers of a given language are generally able to understand each other.

Boyd and Ikpeze (2007) examined one seventh-grade teacher's instructional approach for teaching students about the integration of Little Rock's Central High School by using multiple text types to enhance their conceptual understandings. Their findings suggest the teacher's use of multiple text types required a systematic and strategic juxtaposition of texts along with questioning, resulting in a teacher-centred approach. Nevertheless, a teacher-centred approach neither facilitates nor empowers a learner's autonomous study-skills and subsequently lifelong learning skills (Trilling

& Fadel, 2009). If students want to know and understand the appropriate purpose, audience and register of texts, multiple text types must be reviewed and observed from different angles and taught in a way where students collaborate and communicate with one another.

### **3. RESEARCH DESIGN**

#### **3.1 Method**

The think-aloud method was used in this qualitative research in order to answer the questions of this study and maintain and improve the cognitive abilities of the participants. This method is most suited since the research involved descriptive and explanatory questions to understand students' cognitive processes. Using the think-aloud strategy helped to monitor students' thinking as they read different tasks and improved their comprehension of the task by explaining the thoughts and ideas that came to their minds.

The think-aloud method is considered as one of the most effective ways to assess higher-level thinking processes as it allows to capture the individual's immediate thoughts (Özcan, Imamoglu & Katmer Bayrakli, 2017). It also helps to determine specific areas of weakness in students processing skills, different types of errors and strategies used during problem solving. Özcan, Imamoglu and Katmer Bayrakli (2017) used the think-aloud method in their study to investigate students' mathematical problem-solving processes and their performance at solving the problem. According to these authors, using the think-aloud method to investigate students' mathematical problem-solving processes empowered the result of their study. They also suggested that thinking-aloud could be used as a teaching method. Sönmez and Sulak (2018) examined the effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. According to their findings, the teaching of the thinking-aloud strategy developed the reading comprehension skills of the students. However, there are some studies that question the validity of data obtained from think-aloud. As claimed by Someren, Barnard and Sandberg (1994), the think-aloud method introduces two threats to the validity of the verbal processes: incompleteness due to synchronisation problems and invalidity due to problems with working memory. Therefore, a written assessment was integrated in this study as well in order to collect more accurate data and analyse it in a proper way.

#### **3.2 Sample**

Four participants were involved in this study who were selected from an International School in Prague, Czech Republic. The participants were students from year 13 who have been studying Spanish ab initio and preparing for the IB examinations in May 2021. The age of the participants was 17 years.

### 3.3 Data collection and procedure

Due to the COVID-19 pandemic, the think-aloud session had to be conducted by zoom and students were put in two break-out rooms to work in pairs. Each session lasted 10 minutes approximately. First, as Gibson (1997) suggests, students were given some guidance about the think-aloud process to reduce the 'cold start effect' and encourage them to take part in the research and achieve and produce the expected outcomes. The think-aloud process was recorded and transcribed which helped not only to identify the information that was concentrated on during the discussion, but also to have a better understanding of students' responses and thinking processes. According to Hopkins (1995), recording is one of the most popular teacher research methods and the transcripts were excellent for this situation because it was a particular interaction between the teacher and two students. The recordings were used only for the purpose of this study. Students were given a past Spanish ab initio paper that consisted of a writing task of 70-150 words from a choice of three tasks and a choice of three text types for each task. In pairs, students were given time to think-aloud and choose the correct text type for each writing option. There were some guided questions that students needed to answer and that helped them to make decisions when undertaking the task. The questions were as follows:

- Which text type do you think is more appropriate for the context, purpose and audience?
- Do you need to use formal or informal language?
- Who is the audience?
- What are some of the conventions you need to use for the chosen text type?

It has been proven in other studies that without some demonstrations and practice students may not report their thought processes frequently or thoroughly enough to meet the researcher's needs. Thus, the strategy of retrospective questioning encouraged effective think-aloud responses. Sugirin (1999) used a KEEP TALKING sign to remind participants to verbalise all thoughts without addressing them in speech which might interfere with those thoughts (Charters E., 2003). Students were just remained to think aloud by using hand signals and informal written notes were taken about what was being verbalised.

After this initial investigation, students were asked to complete the writing task to see if they had demonstrated further understanding. The collection of this data allowed for comparison of the results and for more complete information (Fonteyn M., Kuipers B., Grobe S., 1993).

### 3.4 Ethics

Some ethical issues could have arisen because the study took place in a school-setting and involved the participation of students of 17 years old. The areas of ethical concern were: the informed consent process, anonymity and confidentiality. In order to prevent these issues, it was necessary to use an assent protocol and ask for consent. The Principal and students were informed via email about the investigation for their consent and approval. In order to protect students' privacy and ensure their anonymity, no personal data relating to age, gender, ethnicity, religious affiliation or

sexuality was collected. The generated data like the recordings and transcripts were kept securely until the completion of this study and it was used purely only for the purposes of the research project. It was important to let students know that the investigation could be effective and beneficial for their examinations as it might have helped them to have a better and deeper conceptual understanding.

#### 4. FINDINGS

The findings of the think-aloud session and written assessment helped to answer the questions of this research. Table 1 shows the three writing tasks that students were asked to think-aloud.

<b>Sección A</b>		
Completa <b>una</b> tarea. Elige entre las opciones dadas un tipo de texto apropiado para la tarea elegida. Escribe entre 70 y 150 palabras.		
1. Te has mudado a un barrio nuevo y quieres compartir tus impresiones con otros jóvenes de tu ciudad. Escribe un texto en el cual expliques cómo es el barrio, qué te gusta de él y qué te gustaría cambiar. Además, cuenta cómo te gusta pasar el tiempo libre allí.	Blog	Carta
2. Imagina que eres un/a emigrante que acabas de llegar con tu familia a un país hispano. Escribe un texto en el cual describas tus impresiones sobre el nuevo país. Cuenta cómo te sientes, compara tu nueva vida diaria con la vida en tu país de origen y menciona lo que más echas de menos.	Carta	Postal
3. Estás viviendo interno en un colegio y tu rutina diaria es muy diferente a la que tenías en tu casa. Escribe un texto a tu familia en el que expliques cómo es tu rutina en el nuevo colegio y lo que echas de menos o extrañas.	Mensaje de texto	Carta

Table 1. Writing tasks

First, students, in pairs, read the selected passages aloud to monitor their understanding, clarify the meaning of the unknown and look for context clues. There were some questions about some vocabulary words but, in general, the comprehension of the texts was good.

Questions	Session 1 students' observations	Session 2 students' observation
<b>Do you have any questions about the vocabulary? (Teacher)</b>	Not really... <i>te has mudado</i> but otherwise I think I get pretty much what is about (Student 1, task 1) Eh... <i>cuenta cómo te sientes</i> . You have to write about your new routine and what is new (Student 1, task 2)	<i>Te has mudado</i> (Student 3, task 1) Not sure what <i>mudado</i> is (Student 4, task 1) Maybe <i>acabas de</i> (Student 4, task 2)

Table 2. Session 1 protocols

It can be seen from table 2 that three students weren't sure about the meaning of *te has mudado* (you have moved). Student 1 did not know the meaning of the sentence *cuenta cómo te sientes* (tell how you feel) while student 4 was not sure about the meaning of the expression or verbal periphrasis *acabas de llegar* (just arrived). The link between vocabulary and comprehension is strong throughout students' education and can often be attributed to differences in their comprehension capabilities. When students do not have access to the meaning of words representative of the concepts and content of what they read, it can cause difficulty in their comprehension of texts, limits their ability to make a connection with their existing background knowledge, inhibits their capacity to make coherent inferences, and impacts their ability to reason. Thus, it is very important to teach vocabulary to students because it expands and refines their existing conceptual knowledge and enhances their comprehension and understanding of what they read (Rupley, Nichols, Mraz & Blair, 2012).

Since students did not encounter many unfamiliar words, they were asked then to verbally express their thoughts about the appropriate text type for each task taking into account the context, purpose and audience of the task. The four students demonstrated good conceptual understanding. The choice of the text type was appropriate for each task, however, students in session 2 had two possible options for task 1.

Table 3 shows that students in session 1 selected firmly the blog for the first task while students in session 2 were doubting between the blog and the personal diary. Strategic questions were addressed in order to help students to improve their conceptual understanding and complete the task successfully. It can be seen that students 3 and 4 gained a better understanding of the text and chose the blog for the specific context, purpose and audience. For the second task, the four students selected the personal diary:

- (1) There is no audience and you are just reflecting on how the new life in the country is (student 3).
- (2) I agree, write a text to describe your impressions which seems to be for yourself (student 4).
- (3) I think it's for yourself so it's a diary (student 2).
- (4) Yes, because you arrive there and if you want to write about those things, the people are already there and you don't really need to write to them because they live there (student 1).

Questions	Session 1 students' observations	Session 2 students' observations
We have three text types: a blog, a letter and a personal diary which one do you think it's the most appropriate for the context, purpose and audience? (Teacher, task 1)	I think of a blog because...it says to compare my impressions with other young people. Writing a letter and a personal diary, you can't compare it with other people (Student 1) Yes, the same reason (Student 2)	<i>Yo creo</i> blog, ...well the task asks you to write about the area where you live and how you spend the time and what you like about it and you can share that with other readers who possibly want to move to that area as well (Student 4) It could also be a personal diary because you can also write personal stuff. It's between a blog and a personal diary (Student 3) I agree (Student 4) There is no audience... Oh, yes, there is... <i>jóvenes de tu ciudad...</i> so blog it's the best text type because you don't know who they are and it's the best way to communicate with them (Student 3) No, a diary is more a reflection for yourself (Student 4)
Who is the audience? (Teacher, task 1)	<i>Jóvenes</i> (Students 1 & 2)	Maybe people who are very close to you... when you die and they want to read about yourself hehe...
Does a personal diary have an audience? (Teacher, task 1)	-	A title, the name of the person writing the blog, some blogs have the timing sometimes (Student 3) There are also base paragraphs in a blog. It's easy to read (Student 4)
What are the conventions we need to use to write a blog? I mean the layout of the blog (Teacher, task 1)	You need a title, a date, an introduction, a body and a closing. Sometimes there is the author's name (Student 1)	-
Do you need to use formal or informal language to write a blog?	I agree (Student 2) Informal... I feel like blogs are more casual, a conversation between the readers and the writer (Student 1) I agree (Student 2)	-

Table 3. Session 1 & 2 protocols

For task 3, students 1 and 2 were clear that the letter was the correct text type for the task, but students 3 and 4 were doubting between the letter and the text message as it can be seen in table 4.

Questions	Session 1 students' observations	Session 2 students' observations
What text type is appropriate for this task: a message, a letter and a personal diary?	Possibly a letter because you have to write to your family (student 2) Yes (student 1)	I don't think it's a personal diary and <i>carta</i> is too formal for the family so it should be <i>mensaje de texto</i> (student 3) Yeah... <i>Posiblemente mensaje de texto o carta</i> (student 4) Yes, but it doesn't specify it. I'm not sure exactly what <i>mensaje de texto</i> is (student 3)
Are there formal or informal letters?		Informal <i>carta</i> for families (student 4)
What does <i>mensaje de texto</i> mean?	- -	Text message (student 4) I do <i>carta</i> probably because it describes stuff about your college and fits well to a letter. Text messages seem to be shorter (student 4) Yes (student 3)

Table 4. Sessions 1 & 2 protocols

Again, students answered some strategic questions which benefited to expand their knowledge of the different text types. They gave reasons for the particular choice of the text type- message/letter- and applied their conceptual understanding by making connections with the context, purpose and audience. They continued thinking-aloud the layout and language conventions of the selected text type- an informal letter which helped them to organise their ideas and structure their writing before the assessment.

For the second part of the research, students had to complete a written assessment which assessed the ability to communicate in writing for a variety of purposes. In order to fulfil the requirements of this assessment, students needed to show, through their use of text type, register and style, that they understood the concepts of audience, context, purpose, meaning and variation (Language ab initio guide, 2020). The aim of the second research was to compare students' thinking processes with their writing performance. Students had to choose a task and write between 70-150 words using the appropriate tone and register and including the layout and language conventions of the chosen text type. The think-aloud session helped students to develop their conceptual understanding as they chose the appropriate text type for the task, expressed ideas with fluency and accuracy and communicated clearly and effectively. Their responses incorporated some of the conventions of the selected text type. All students achieved a high mark in their written assessment, but only student 2 scored 15 out of 15 based on three assessment criteria: language, message and conceptual understanding. Before using the think-aloud method in the classroom, students' written grades were between 9-10 out of 15. After the think-aloud protocols, student 1, student 3 and student 4 improved their marks by scoring 12-13 out of 15.

## 5. DISCUSSION

The aim of this research was to have knowledge of students' understanding of the different text types and enhance their conceptual understanding. Therefore, the questions of this research were related to students' understanding of the different text types and the evidence of understanding that think-aloud provides. According to the think-aloud session protocols and the written assessment, students demonstrated good conceptual understanding. They were able to choose the appropriate text type for each task by making explanations, observing their comprehension and activating their prior knowledge. The think-aloud strategy helped to monitor students' thinking processes and get a better sense of their understanding. Students read aloud, asked for clarification and looked for context clues to make sense of what they read. Taking into account Bhatia's suggestions (2014), students placed the genre-text in a situational context by looking at their prior experience of the world, knew the layout of the personal text types (blog, personal diary and letter), defined the audience and used the language conventions of the text type.

According to the findings, it can be seen that the think-aloud strategy positively developed the comprehension skills of students and had a positive effect on their knowledge of the text types and conceptual understanding. This result can be compared with the investigation of sixth grade students' think-aloud processes while solving a mathematical problem verbally. In the opinion of Özcan, Imamoglu and Katmer Bayrakli (2017), the use of the think-aloud method empowered the results of their study. Sönmez and Sulak (2018) also agree that the teaching of the thinking-aloud strategy has positively developed the reading comprehension skills of 4th grade primary school students.

Another aim of this study was to explain why it is important to teach different text types in the classroom and how it can be taught in an efficient manner. As stated in the literature, students are not frequently taught techniques to read (Broer, Aarnoutse, Kieviet & Leeuwe, 2002). To overcome this problem, Ness (2016) encourages teachers to monitor students' comprehension, for example, by thinking aloud. Wilhelm (2001) also suggests, among other things, to read the text aloud to students while modelling some strategies such as questioning, identifying the main idea of the text and using prior knowledge, and to reinforce the think-aloud. Bearing in mind the objectives of language acquisition courses discussed in the literature review, the think-aloud strategy helped students to understand, analyse, and reflect upon the text types. They were able to respond appropriately, developing a coherent and organised response in the written assessment.

## 6. CONCLUSION

This study was crucial to help students to understand the meaning of the written tasks and choose the appropriate text type for the context, purpose and audience. Based on research findings, students developed their conceptual understanding of language, by communicating clearly and effectively, understanding and using language to a specific context and audience, and expressing ideas with fluency and accuracy.

Students were encouraged to make use of their critical thinking and transfer those skills to the target language. The think-aloud strategy is an effective technique in teaching the IB language acquisition courses and it should be promoted in order to improve students' comprehension of the different text types. Sönmez and Sulak (2018) suggest in their research that further studies could examine the effect of the think-aloud strategy on speaking, writing and listening skills. The results of the written assessment also show the positive effect of think-aloud strategy on students' writing skills. Students performed very well, demonstrated good writing skills and scored higher marks based on the language, message and conceptual understanding. Three students achieved 12 points out of 15 and one student achieved the total marks. Ness (2016) explores in her investigation how to better prepare early career teachers to conduct think-alouds in their classrooms. She says that an essential element in teaching children to effectively comprehend text is the use of teacher-led think-alouds and that effective teacher think-alouds positively affect student achievement. Considering Ness suggestions, teachers should incorporate these techniques in their teaching practices.

This investigation has been addressed within the settings of a specific context. Thus, future studies can be carried out to address the same research problem in different settings or context. In addition, more investigations can be conducted on how to teach students to recognize different text types and boost their conceptual understanding.

## REFERENCES

- Barnes (1992). Piaget and Vygotsky approaches to understanding. In K. Norman (ed.) *Thinking voices: the work of the national oracy project* (pp. 123-128). London: Hodder and Stoughton.
- Bhatia, V.K. (2014). *Analysing genre: language use in professional settings*. London, Routledge.
- Bos, L. T., de Koning, B. B., van Wesel, F., Boonstra, A. M., & van der Schoot, M. (2015). What can measures of text comprehension tell us about creative text production?. *Reading and writing*, 28(6), 829-849. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9551-6>
- Boyd, F.B. & Ikpeze, C.H. (2007). Navigating a Literacy Landscape: Teaching Conceptual Understanding with Multiple Text Types. *Journal of Literacy Research*, 39(2), 217-248. <https://doi:10.1080/10862960701331951>.
- Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & Van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28(3), 213-238. <https://doi:10.1080/0305569022000003681>.
- Carioli, S., & Peru, A. (2016). The Think Aloud Approach. A Promising Tool for Online Reading Comprehension. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 49-61.
- Cerbin B., Kopp K., (2004-2014). *The Classroom Inquiry Cycle: An Online Tutorial*. Google Sites. Available from: <https://sites.google.com/a/uwlax.edu/sotl/developing-a-research-focus/thinking-small> [Accessed: 27 April 2021].
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research an introduction to think-aloud methods. *Brock Education Journal*, 12(2). Available from:

- <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/38> [Accessed: 27 April 2021].
- Felzmann, H. (2009). Ethical issues in school-based research. *Research Ethics Review* 5(3): 104-109.
- Fonteyn, M. E., Kuipers, B., & Grobe, S. J. (1993). A description of think aloud method and protocol analysis. *Qualitative health research*, 3(4), 430-441.  
<https://doi.org/10.1177/104973239300300403>
- Gibson, B. (1997). Talking the Test: Using Verbal Report Data in Looking at the Processing of Cloze Tasks. *Edinburgh Working Papers In Applied Linguistics*, 8, 54-62.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409713.pdf>
- Hopkins, D. (1995). *A Teachers guide to classroom research*. McGraw-Hill.
- IBO - International Baccalaureate Organization (2020). *Language ab initio guide*. The Hague: IB Publishing Ltd. Available from:  
<https://dp.uwcea.org/docs/Language%20ab%20initio%20Guide%202020.pdf>  
[Accessed: 27 April 2021]
- Ness, M. (2016). Learning from K-5 teachers who think aloud. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 282-292. Available from:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2016.1178671> [Accessed: 27 April 2021].
- Nilan, M. (n.d.) Dialogical accounts of understanding. *Inquiring into Educational Practice in International Contexts*. Available from:  
<https://www.nottingham.ac.uk/~ttzelm/educational-practice-in-international-contexts/unit1/section5.php> [Accessed: 27 April 2021].
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Mraz, M., & Blair, T. R. (2012). Building conceptual understanding through vocabulary instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(4), 3. Available from:  
[https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol51/iss4/3/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss4/3/) [Accessed: 27 April 2021].
- Schulz, A. W. (2018). *Efficient cognition: The evolution of representational decision making*. MIT Press.
- Someren, M. van, Barnard, Y. & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Sönmez, Y., & Sulak, S. E. (2018). The Effect of the Thinking-Aloud Strategy on the Reading Comprehension Skills of 4th Grade Primary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 168-172. <https://doi:10.13189/ujer.2018.060116>.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Learning for Life in our Times*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Wilhelm, J. D. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic.
- Zeynep Çiğdem Özcan, Yeşim İmamoğlu (2016). Özcan, Z. Ç., İmamoğlu, Y., & Bayraklı, V. K. (2017). Analysis of sixth grade students' think-aloud processes while solving a non-routine mathematical problem. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 129-144. <https://doi: 10.12738/estp>.

## **Motivación, estrategias de aprendizaje y tiempo empleado como factores que influyen en el aprendizaje del inglés**

### ***Motivation, learning strategies, and spent time as influential factors in learning English***

**Nahum Samperio Sánchez**

*Universidad Autónoma de Baja California*

nahum@uabc.edu.mx

**David Guadalupe Toledo Sarracino**

*Universidad Autónoma de Baja California*

dtoledo@uabc.edu.mx

#### **RESUMEN**

Diferentes factores deben converger para alcanzar el éxito del aprendizaje de idiomas en adultos y adultos jóvenes. Este estudio se propuso explorar la motivación, las estrategias de aprendizaje y el tiempo dedicado como factores que contribuyen al éxito del aprendizaje del inglés. El estudio se llevó a cabo con 191 usuarios de nivel intermedio alto de inglés adultos y adultos jóvenes universitarios y exploró la influencia que la motivación, las estrategias de aprendizaje y el tiempo empleado tienen en el aprendizaje de inglés. El estudio siguió una metodología cuantitativa para lo que se desarrolló un cuestionario con tres subgrupos temáticos para recoger los datos. Los resultados indicaron que el promedio de años para aprender un idioma con éxito es de 9,3. Los hallazgos indicaron una correlación entre el aprendizaje de nivel intermedio alto de un idioma y la motivación intrínseca, las estrategias de aprendizaje para mejorar y el tiempo empleado en actividades fuera del aula.

Palabras claves: Motivación, Estrategias de aprendizaje, Tiempo dedicado al aprendizaje de idiomas, Aprendizaje exitoso de idiomas.

#### **ABSTRACT**

*Different factors need to converge in successful language learning in adults and young adults. This study set off to explore motivation, learning strategies, and spent time as factors that contribute to successful language learning. The study was conducted with 191 adult, successful, English language users and explored the influence that motivation, learning strategies, and spent time have in English learning. The study followed a quantitative methodology, and a questionnaire with three thematic subset was developed to collect data. Results indicated that the average number of years to learn a language successfully is 9.3. Findings indicated a*

*correlation between successful language learning and intrinsic motivation, learning strategies to improve, and spent time in activities out of the classroom.*

*Key words: Motivation, Learning Strategies, Spent time in language learning, Successful language learning.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que han traído consigo la tecnología, economía o la educación, entre otros, ha contribuido a establecer la importancia del aprendizaje del inglés hoy en día; por tanto, el uso del inglés se ha convertido en una necesidad para el desarrollo. Tijuana, es una ciudad mexicana que comparte frontera con el estado de Baja California en Estados Unidos. Debido a esta cercanía, existe una relación entre ambas naciones, no solo de carácter económico, sino que también social y cultural. De este modo, el dominio del inglés en esta región toma una gran relevancia debido a la interacción que se lleva a cabo en la cotidianidad de esta región.

Alcanzar el dominio del uso del inglés, no tiene una fórmula mágica determinada, aunque son numerosos las estrategias y recomendaciones que se pautan al amparo de cada enfoque didáctico. Motivación, actitud, edad, inteligencia, aptitud, estilo cognitivo y personalidad son algunas de las diferencias individuales (Dörnyei, 2005, p.7) que influyen en el proceso de aprendizaje de idiomas. No obstante, no se ha estipulado la medida en que la combinación de diferentes factores contribuye al aprendizaje de idiomas, ya que su importancia puede variar en función de cada estudiante. Además, cada uno de ellos ha demostrado ser influyente en relación con las diferencias individuales internas y externas que se supone que se aplican a todos.

Estas diferencias se perciben tanto en el aprendizaje formal como en el informal. Entenderemos por aprendizaje formal aquel que se lleva a cabo en el aula mediante la instrucción de un docente. Por otro lado, el aprendizaje informal es el que se adquiere a través de la exposición al idioma fuera del aula. El estudio consciente a través de la instrucción formal es un proceso largo en el que variables internas y externas deben converger para que se produzca el aprendizaje. Como ya se ha introducido, existen variables individuales que intervienen de manera directa o indirecta en el éxito del proceso de aprendizaje como la motivación, actitud, creencias o percepciones (Hernández & Rankin, 2014), y variables externas, por ejemplo, el docente, el ambiente del aula o el currículo (Khan *et al.*, 2017); es decir, factores dentro y fuera del aula (Graham & Post, 2018).

Algunas diferencias individuales tienen una mayor influencia que otros (Dörnyei, 2005). Por tanto, los estilos de aprendizaje, la personalidad, las creencias de los alumnos, la percepción de autoeficacia, la actitud, las estrategias de aprendizaje de idiomas, las estrategias de autorregulación, la autonomía de los alumnos o el conocimiento previo del idioma han sido factores investigados que influyen en el aprendizaje exitoso de una segunda lengua.

De entre todos ellos, se ha demostrado que la motivación está correlacionada con el aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2005; Griffiths, 2008) y que es la base donde el aprendizaje se sostiene y que es la fuerza (Richards & Schmidt, 2002) que empuja al alumno a adoptar una actitud proactiva hacia su propio objetivo de aprendizaje. Cuando los alumnos adoptan un comportamiento proactivo, buscan formas de

aprender mejor y más rápido o de emplear su conocimiento. Es decir, buscan formas de aprender de acuerdo con sus propias y únicas necesidades, deseos y carencias en términos del lenguaje. Tales formas son las estrategias de aprendizaje, que también se han identificado como un factor influyente en el aprendizaje de idiomas (Rubin, 1975; Griffiths, 2008). La motivación puede desvanecerse en el largo proceso de aprendizaje; en consecuencia, la frecuencia del uso de estrategias, como acciones individuales con propósito, también disminuye junto con la motivación y a través del tiempo. Por lo tanto, el tiempo también debe considerarse en el aprendizaje de idiomas como un factor de influencia porque sin una inversión adecuada de tiempo, no solo dentro, sino también fuera del aula, el aprendizaje no sucederá.

Aunque existe una gran cantidad de literatura académica y empírica sobre los componentes principales que contribuyen al aprendizaje de lenguas, el propósito de este estudio es identificar la influencia que la motivación, las estrategias de aprendizaje y el tiempo tienen en el aprendizaje exitoso del inglés. A continuación, se describen factores importantes que afectan el dicho proceso de aprendizaje: tiempo, estrategias de aprendizaje y motivación sin afirmar que esta lista sea completa. Por tanto, este documento presenta solo un esbozo primario de los intentos de centrarse en cuestiones clave que podrían sentar las bases para contemplar nuevas perspectivas de métodos en el área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Es por eso que este estudio buscó identificar la correlación que existe entre estas variables a través de la respuesta de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida contribuye el tiempo dedicado al éxito en el aprendizaje de idiomas?
- ¿En qué medida el uso de estrategias contribuye al éxito del aprendizaje de idiomas?
- ¿En qué medida la motivación contribuye al éxito del aprendizaje de idiomas?
- ¿Existe correlación entre tiempo empleado dentro y fuera de clase, motivación y estrategias de aprendizaje?

## 2. REVISION DE LA LITERATURA

### 2.1. El papel de la motivación en el aprendizaje de idiomas

Entre las diferencias individuales que contribuyen al aprendizaje de idiomas, la motivación ha sido la más investigada porque juega un papel clave en el proceso (Gardner & MacIntyre, 1993). La motivación se ha correlacionado ampliamente con el éxito en el aprendizaje de idiomas, por ejemplo, Crain *et al.*, 2016; Moeller & Catalano, 2015; Seker, 2016; Dörnyei & Csizér, 2002), afirman que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua está influido en gran medida por la motivación de los alumnos; esto se debe a que es la fuerza impulsora que da apoyo a todas las acciones realizadas por el alumno (Richards & Schmidt, 2002), además de los comportamientos y actitudes que adoptan los alumnos hacia el aprendizaje de idiomas, incluida la persistencia. La investigación sobre la motivación ha sido prominente en la psicología y educación durante muchos años (Dörnyei, 2001), y ha llevado a explicar que, sin motivación, el aprendizaje de idiomas exitoso no se llevaría a cabo. Por ejemplo, Crain *et al.* (2016)

descubrieron una correlación entre una alta motivación y el éxito en el aprendizaje de idiomas.

Así, la motivación explica por qué una persona decide emprender una acción, cuánto esfuerzo dedicará, cuánto tiempo estará dispuesto a dedicar a aprender un idioma y puede proporcionar un objetivo y una dirección a seguir. Richards (1985, p. 185) cree que la motivación determina el deseo de una persona de hacer algo. Sin embargo, muchos factores contribuyen al inicio y perseverancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de idiomas: factores clave como las decisiones y actitudes de los alumnos. Por su parte, Serra (2008, P. 52), indica que "La motivación despierta, inicia, mantiene, fortalece o debilita la intensidad del comportamiento y pone fin al mismo, una vez lograda la meta que el sujeto persigue." Esto sugiere que, durante el tiempo de aprendizaje, la motivación puede aumentar o disminuir; o bien, aparecer o desaparecer. Del mismo modo, Ushioda (2012, págs. 61-62) explica que las cogniciones motivacionales como las creencias, las autopercepciones y los patrones de pensamiento afectan la participación o la desvinculación de los alumnos en el aprendizaje. Es decir, puede llevar al alumno a continuar o desistir en el proceso de aprendizaje. Elliot y Covington (2001) creían que la motivación da las razones de las acciones, los deseos y las necesidades de las personas, y la motivación que viene dentro del individuo y que perdura en el tiempo podría ser la más beneficiosa para los estudiantes.

La psicología educativa establece que existen dos tipos de motivación. Primeramente, la motivación intrínseca que se deriva del interés interno por el aprendizaje y que generan satisfacción interna. Según Domínguez y Pino-Juste (2014, p.350), este tipo de motivación "está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta". Por otro lado, la motivación extrínseca proviene de fuentes externas al estudiante y genera la obtención de un beneficio derivado del aprendizaje. Factores como el docente, el aula, el material, las actividades, entre otras, coadyuban a la motivación extrínseca. De este modo, el papel de la motivación en el aprendizaje de idiomas adquiere una gran relevancia en el proceso, ya que el aprendizaje exitoso de idiomas es inconcebible sin algún tipo de motivación.

## 2.2. El papel de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras

Alcanzar el dominio de una lengua no solo implica completar varias lecciones, libros o cursos; va mucho más allá de eso. Además de las clases de idiomas, los estudiantes deben agregar tiempo de autoaprendizaje y exposición al idioma a su tiempo habitual en el aula. Sin embargo, tampoco se trata solo de estar expuesto al idioma fuera del aula. Es necesario saber qué hacer y cómo hacerlo para mejorar el aprendizaje. En consecuencia, es necesario que los estudiantes empleen estrategias con el propósito de aplicar esfuerzos en áreas específicas para cumplir sus metas u objetivos de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje de idiomas se han asociado con el aprendizaje exitoso (Griffiths, 2003, 2013; Yang & Plakans, 2012) y la competencia y el rendimiento de los aprendices (Zeynali, 2012).

Así pues, dichas estrategias de aprendizaje son importantes, ya que ayudan al estudiante a hacer algo y a cómo hacerlo en beneficio de su aprendizaje dentro y fuera de clase, ya que le ayudan a procesar la información que reciben o que ya conocen.

Samperio (2018a) explica que las estrategias son acciones y comportamientos conscientes y orientados a objetivos que cada alumno toma para aprender impulsado por la motivación para mejorar su aprendizaje. Samperio (2018a) sugiere que, las estrategias deben estar orientadas intencionalmente a comprender o aprender y almacenar o memorizar nueva información y recuperar o recordar y practicar o usar información que ya se tiene. Además, ayudan a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable (Oxford, 1990).

El objetivo de la instrucción de estrategias es enseñar al alumno a controlar sus procesos cognitivos; incluyendo aprender a aprender, memorizar, recuperar y pensar; no obstante, cada alumno aprende de manera diferente, incluso las estrategias. Es por ello que los estudiantes desarrollan sus propias estrategias las cuales incorporan a su repertorio y que emplean cuando es necesario. En ocasiones, estas estrategias no son las adecuadas para el propósito que buscan (Samperio, 2018a) y por ello la instrucción en el aula puede orientarles a encontrar la más eficaz en consonancia con sus necesidades. Por tanto, los estudiantes necesitan maneras de mejorar su proceso de aprendizaje de idiomas; para ello, es necesario considerar que la motivación es lo que empujará a los alumnos a buscar, adoptar y adaptar nuevas formas de aprender y que necesitarán tiempo para ponerlas en práctica dentro y fuera del aula para adaptarlas y obtener mejores resultados de aprendizaje.

### 2.3 El papel del tiempo en el aprendizaje de lenguas extranjeras

No es posible concebir el aprendizaje de una lengua con éxito sin invertir tiempo en el aprendizaje y la práctica para el desarrollo de la competencia lingüística. Por supuesto, nadie aprendería a tocar el piano con la mera motivación para hacerlo; se necesita tiempo para recibir información, para practicar y alcanzar un grado de dominio.

El concepto de tiempo se considera inherente al proceso de aprendizaje de idiomas y se cree que el éxito del idioma se alcanzará a la finalización de un curso o libro de texto; sin embargo, a muchos estudiantes de idiomas les puede llevar más tiempo de lo que un curso estipula y, ciertamente, no muchos perdurarán en el proceso de aprendizaje de idiomas debido a cuestiones de tiempo.

El tiempo empleado en el aprendizaje de idiomas implica las horas, días, semanas, meses o incluso años que un alumno va a dedicar al aprendizaje y esta cantidad de tiempo puede verse afectado por los objetivos de aprendizaje y la exposición al idioma o las actividades fuera del aula que realiza el estudiante, entre otras. Benigno *et al.* (2017) sugieren que muchos factores contribuyen a la competencia en el aprendizaje de idiomas, y tales factores "afectan el tiempo que cada individuo necesita para progresar" (p. 3). Por ejemplo, Hakuta *et al.* (2000) implican que el dominio del registro oral tarda de tres a cinco años en desarrollarse, mientras que el dominio del inglés académico puede llevar de cuatro a siete años; sin embargo, esta no es una regla estricta. El tiempo que lleva aprender un idioma está correlacionado con los objetivos de aprendizaje.

Todo dependerá del grado o nivel de dominio de lo que un alumno crea necesario para sus propias necesidades: "Un desafío clave para definir cuándo alguien ha aprendido un idioma es tener claro cuál es su objetivo de aprendizaje" (Knight, 2018, p. 4). Cuando el objetivo de aprendizaje es claro, el camino a seguir también está claro. Nunan (2003) sugiere que los profesores permitan a los alumnos pensar en sus propios objetivos para que puedan participar en un comportamiento más autónomo

hacia el aprendizaje de idiomas. En otras palabras, los estudiantes deben tener objetivos específicos en el aprendizaje de idiomas, ya que este sería el punto de referencia para medir su progreso e identificar el final. En este punto, el concepto de éxito, que es subjetivo, juega un papel importante. Por ejemplo, algunos estudiantes miden su éxito en el aprendizaje de idiomas a través de su confianza y capacidad para hablar espontáneamente cuando se enfrentan a situaciones del mundo real mientras que para otros el aprobar un examen puede representar el éxito. La subjetividad del éxito depende de dónde los estudiantes decidan detener el proceso de aprendizaje y la cantidad de tiempo que asignen para cumplir su objetivo; es decir, cuando pueden hacer todo lo que imaginaban que podían hacer con el idioma que estudiaron.

Según Knight (2018), las instituciones tienden a centrarse en la cantidad de horas de clase para el aprendizaje de una lengua. No obstante, esta cantidad de tiempo puede verse disminuida por las ausencias de los maestros y los estudiantes, las interrupciones de clases, las llegadas tardías, las salidas anticipadas, las vacaciones o incluso la administración del tiempo de clase por parte de los maestros; en consecuencia, disminuyendo la cantidad de tiempo real de clase y la exposición a la lengua para los estudiantes. Según Richards (2015, p. 6), "el plan de estudios de la escuela puede permitir solo unas pocas horas de instrucción en inglés por semana", que se organizan y distribuyen para cubrir una amplia gama de habilidades y sub-habilidades. A pesar de ello, la cantidad de tiempo destinada a aprender en el aula puede no ser apropiada o adecuada para desarrollar todas las habilidades. Benigno *et al.* (2017) afirman que "no existe un consentimiento unánime en cuanto a cuántas horas se necesitan para adquirir un mayor dominio del idioma" (p. 3). Aun así, durante el tiempo en el aula, se espera que los alumnos aprendan a comunicarse de manera efectiva y competente.

La inversión de tiempo adicional en el aprendizaje es fundamental. Knight (2018) afirma que el tiempo de autoestudio puede ser con o sin la guía de un maestro; por lo tanto, el tiempo adicional dedicado al modo de autoaprendizaje es clave en el aprendizaje de idiomas. Richards (2015) afirma que para que el aprendizaje se lleve a cabo, no solo debe tratarse de aprender en el aula, sino también fuera del aula. Por tanto, los alumnos deben aumentar la cantidad de tiempo de aprendizaje invirtiendo tiempo de autoaprendizaje en su proceso. Nunan y Richards (2014) afirman que las actividades de aprendizaje que los alumnos realizan fuera del aula pueden completar las debilidades o deficiencias que tiene la enseñanza en clase, lo que puede maximizar su aprendizaje. El tiempo que utilizan fuera del aula permite a los alumnos poner esfuerzo en áreas donde lo perciben necesario para mejorar en su aprendizaje. Según Benson y Reinders (2011), "parece que la competencia comunicativa completa depende en gran medida de los esfuerzos del alumno por usar y aprender el idioma más allá de las paredes del aula" (pág. 2).

El tiempo en el aprendizaje de una segunda lengua también se ha investigado en términos de exposición al lenguaje de manera extraescolar (De Wilde *et al.*, 2019). Al-Zoubi (2018, p. 152) explicó la exposición como el contacto que tienen los alumnos con el idioma que están intentando aprender. Este contacto puede ser dentro o fuera del aula. La exposición fuera del aula requiere que los alumnos inviertan tiempo en contacto con el idioma cuando ven una película, escuchan canciones, juegan un juego o buscan nuevas palabras de vocabulario, estructuras gramaticales o formas de mejorar, desarrollar o practicar el idioma. Aunque la calidad y la cantidad de exposición al idioma como factor de éxito son inciertas, es un hecho que la exposición está

asociada con un efecto de aprendizaje beneficioso. Por ejemplo, Al-Zoubi (2018) encontró que la exposición al idioma inglés y la adquisición del idioma se correlacionan positivamente y ayudan a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas.

Grey *et al.* (2015) argumentan que la investigación no ha demostrado hallazgos claros sobre si estudiar un idioma en un contexto de exposición por un tiempo extenso es superior a la simple instrucción en el aula. No obstante, se han desarrollado cursos de idiomas que aseguran la exposición al idioma aumentando así el tiempo de clase, por ejemplo, cursos bilingües o cursos de inmersión en el extranjero. De esta manera, los diseñadores de cursos aseguran las oportunidades de usar el idioma de destino y la cantidad de tiempo dedicado al aprendizaje del idioma que puede ayudar a los estudiantes a lograr el dominio. Muchas instituciones y estudiantes de idiomas pueden creer que el tiempo en el aula es suficiente para que se lleve a cabo el aprendizaje; a pesar de esto, debe reforzarse con tiempo de estudio individual y exposición al idioma más allá de los límites del aula. Es decisión de los alumnos, impulsada por la motivación, invertir tiempo fuera del aula y hacer uso de estrategias en beneficio de su aprendizaje.

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este estudio es encontrar la medida en que el tiempo, las estrategias de aprendizaje y la motivación influyen en el proceso de aprendizaje de idiomas. Para alcanzar este objetivo, la presente investigación siguió una metodología descriptiva y cuantitativa.

#### 3.1 Participantes

En el estudio se recopilaron datos de 191 participantes que contaban con un nivel intermedio a intermedio alto de inglés. Los participantes pertenecían a diferentes áreas de especialización; sin embargo, la mayoría eran estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Aunque no se utilizó una prueba estandarizada para medir el conocimiento del inglés, se consideró a los participantes como usuarios exitosos del inglés por dos razones: Primero, los estudiantes deben tener un nivel mínimo de inglés B1 para ser aceptados en la licenciatura en la Facultad de Idiomas, y deben obtener un nivel C1 o superior al salir de la carrera. En sus clases, tienen cursos completamente en inglés y escriben, hablan, leen y escuchan en inglés mientras toman lecciones y realizan sus tareas. En segundo lugar, se pidió a los participantes que respondieran el cuestionario en inglés. En consecuencia, para propósitos de este estudio, se les considera usuarios exitosos del idioma debido a su capacidad para desenvolverse en un contexto académico haciendo uso de las habilidades del lenguaje de manera comunicativa.

La muestra estuvo formada por 191 usuarios del idioma inglés (139 mujeres, 51 hombres y 1 en la categoría de otro), 136 estudiantes pertenecían a la Facultad de Idiomas mientras que 55 pertenecían a diferentes carreras. En la muestra, el 84,3% de los participantes se encontraban en el rango de edad de 18 a 25 años y el 15,7% en diferentes rangos de edad.

## 3.2 El instrumento (Anexo)

El cuestionario fue desarrollado tomando en consideración los tres subgrupos que explora este estudio: Tiempo, Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Además, se agregó una sección para información sociodemográfica lo que resultó en un cuestionario de 4 secciones. El cuestionario recopiló datos en la vista retrospectiva de los participantes e incluyó preguntas cerradas para cuantificar los datos y tratar de probar la significancia estadística de los resultados.

Las preguntas en la sección de tiempo buscaban identificar los contextos educativos en que los participantes tuvieron lecciones de inglés, el tiempo que consideraron en el que aprendieron el idioma, la frecuencia y número de actividades fuera del aula que los ayudaron a alcanzar su nivel de idioma y el tiempo que invirtieron en aprendizaje adicional al tiempo de clase.

La sección de estrategias buscó identificar las estrategias de aprendizaje de idiomas por iniciativa propia que los encuestados utilizaron en el tiempo que dedicaron a realizar actividades fuera del aula. Se incluyeron 44 estrategias en una escala de Likert de tres puntos que median la frecuencia (seguido, a veces, nunca). Los ítems fueron elegidos en base a tres propósitos diferentes para su uso. El primero son las estrategias que ayudan al alumno a practicar (EPP), ensayar o utilizar una habilidad del lenguaje (ítems 1-13). El segundo son las estrategias que ayudan al alumno a mejorar (EPM) el idioma (ítems 14-30). La última son las estrategias que ayudan al alumno a aprender (EPA) o adquirir un nuevo conocimiento del idioma (ítems 31-44).

Por último, la sección de motivación buscaba mediante una escala Likert de 22 ítems, conocer la motivación intrínseca o extrínseca que impulsó los encuestados a aprender el idioma con éxito. En la escala, los participantes indicaron su nivel de acuerdo o desacuerdo.

## 3.3 Procedimiento

El cuestionario se piloteó con 50 estudiantes y se atendieron los cambios derivados de las observaciones en el pilotaje. El cuestionario final se aplicó de manera individualizada en instalaciones de la facultad de idiomas y la universidad en un periodo de 4 semanas solicitando a los participantes su participación y asegurando en todo momento la privacidad de su información. Los datos obtenidos se introdujeron en la base de datos de SPSS para el análisis.

## 4. RESULTADOS

El cuestionario identificó tres factores que presuntamente tienen un papel relevante en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. Por lo tanto, fue necesario identificar el nivel de inglés que poseen los estudiantes. Aunque una limitante de este estudio fue conocer con precisión el nivel de inglés a través de una prueba estandarizada, se reconoció que los participantes tenían un nivel de dominio del idioma que les permitía desarrollarse en un contexto académico en inglés (ver sección de Metodología). Por tanto, según su percepción, el 86,3% de la muestra informó tener un nivel de idioma de intermedio a avanzado, el 10,4% informó estar en un nivel intermedio bajo o básico y el 3,1% en un nivel de inglés muy básico. Además, se preguntó a los participantes

si tenían el nivel de idioma que deseaban: El 50,3% informó tener el nivel mientras que el resto no. A pesar de ser capaz de manejar el idioma a nivel comunicativo, el 49,7% de la muestra percibe que su objetivo de aprendizaje no se ha cumplido.

#### 4.1 Subconjunto de tiempo

Un aspecto que se indagó en el cuestionario fue la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaron a alcanzar el nivel del idioma que poseen; en consecuencia, las preguntas incluidas en esta sección pretendían identificar la cantidad de tiempo. En primera instancia, preguntamos sobre los contextos de aprendizaje en los que los alumnos estaban expuestos a las lecciones inglés; a cada contexto de aprendizaje se le proporcionó un número de años según los años que duraron: preescolar (1 año), primaria (6 años), secundaria (3 años), preparatoria (2 años), universidad (2 años), escuelas de idiomas (1 año) y clases particulares (1 año). El análisis indicó que el promedio de años de estudio del idioma inglés en sus contextos de aprendizaje es de 9,36 años.

El 29,9% de los participantes informó haber recibido lecciones de inglés de 1 a 6 años, el 31,3% de 7 a 11 años y el 38,7% de 12 a 16 años. Este resultado muestra que, para un porcentaje alto de los participantes en el estudio, tomó de 7 a 16 años aprender inglés con un grado de dominio que les permitiera hacer uso del idioma en un contexto educativo como lo es el universitario y en las carreras a las que la muestra de participantes pertenecía (ver sección de Metodología). Además, se realizó un análisis de correlación producto-momento de Pearson para observar la correlación estadísticamente significativa entre los años de estudio y el nivel de lenguaje que informaron tener. Los resultados indicaron una relación positiva del valor  $P$  de  $p > .000$ ,  $r = .268$ . Específicamente, cuanto mayor es la cantidad de tiempo en el que estudiaron inglés, mayor es el nivel.

Esta sección del cuestionario también incluyó una escala Likert con 23 ítems unidimensionales que recopilaron datos sobre actividades comúnmente utilizadas fuera del aula. Se aplicó a la escala de Likert la prueba de coeficiente alfa de Cronbach de confiabilidad de consistencia interna. La consistencia interna de la escala indica  $\alpha = .910$ . Según Gliem y Gliem (2003), "cuanto más se acerca el coeficiente alfa de Cronbach a 1,0, mayor es la consistencia interna de los ítems de la escala" (p. 87). Por lo tanto, el valor indica que la escala es estadísticamente apropiada para hacer inferencias basadas en el análisis.

Ser capaz de cuantificar la cantidad exacta de tiempo que un alumno pasa o invierte fuera del aula puede requerir diferentes medidas. Para conocer la cantidad de tiempo que los alumnos invirtieron mediante el uso de actividades fuera del aula, tales como escuchar canciones en inglés, ver televisión, leer sitios webs o blogs, entre otras (ver Tabla 1), se calculó la cantidad y la frecuencia en que dichas actividades eran realizadas fuera del aula. Por tanto, un mayor número de actividades realizadas y una alta frecuencia de uso señalan una mayor inversión de tiempo. Dichos datos se agruparon en inversión de tiempo baja, media-baja, media, media-alta y alta. El análisis indicó que el 38,7% de los participantes mostró una inversión de tiempo media; el 43,5% una inversión de tiempo media-alta y el 9,9% una inversión de tiempo alta; dicho de otro modo, el 92,1% de los participantes manifestó una inversión de tiempo de media a alta. Este hallazgo indica que los estudiantes invirtieron tiempo

adicional a las clases que el sistema educativo proporciona de manera obligatoria. La Tabla 1 muestra el promedio de las 11 actividades fuera del aula más utilizadas, ordenadas en orden descendente.

Número y descripción de la actividad	N	M	DS
1. I listened to songs in English.	191	4.55	.818
3. I watched TV in English.	191	3.98	1.08
6. I read websites, blogs, or posts in English.	191	3.95	1.06
20. I did activities that came in the English textbook/workbook even if it was not homework.	191	3.80	1.33
16. I looked for the pronunciation of new words.	191	3.63	1.31
15. I looked for information in English on the internet or in books.	191	3.57	1.24
5. I read newspapers, magazines, articles, or books in English.	191	3.44	1.25
2. I watched tutorials in English.	191	3.30	1.36
22. I studied my class notes.	191	3.13	1.35
10. I looked for opportunities to speak in English.	191	3.05	1.38
14. I had written conversations (chats) in English through social networks like Facebook, WhatsApp, etc.	191	3.03	1.39

Tabla 1. Promedio de la frecuencia de actividades usadas fuera del salón de clase

Como se ilustra en la Tabla 1, los participantes invertían tiempo fuera del aula principalmente en actividades como escuchar canciones, mirar televisión y leer sitios web, blogs y publicaciones en inglés. En la misma línea, Eksi y Aydin (2013) descubrieron que los estudiantes participan en más actividades fuera de clase que refuerzan las habilidades receptivas: escuchar y leer. Este hallazgo coincide con la investigación realizada sobre actividades extraescolares (por ejemplo, Barbee, 2013; Eksi & Aydin, 2013; Larsson, 2012; Olmedo, 2015). Los resultados en este campo han demostrado que ver televisión y escuchar canciones eran las actividades más utilizadas para practicar el idioma fuera del aula. Solo se puede especular que los estudiantes de idiomas encuentran estas actividades agradables, ya que, en la naturaleza, están creadas con ese propósito. De esto, inferimos que el efecto beneficioso que tienen estas actividades está en la exposición al lenguaje, ya que el propósito de realizarlas no está explicado ni investigado en sus estudios. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no es lo mismo escuchar una canción solo por el placer que aporta que escuchar una canción para aprender vocabulario, por ejemplo. El esfuerzo consciente que se pone en realizar tal acción es lo que puede marcar la diferencia que la convertiría en una estrategia. Quizá, los alumnos realizan estas actividades con la idea de practicar el idioma que están aprendiendo en las clases sin tener el elemento consciente que los lleve a aprender sino a adquirir el lenguaje. No obstante, consciente o inconscientemente, realizar este tipo de actividades se traduce en una exposición al lenguaje a favor del aprendizaje.

En particular, las actividades que se utilizaron con menos frecuencia desarrollan habilidades productivas. Escribir un diario, escribir correos electrónicos en inglés, tener conversaciones por teléfono y escribir sus ejemplos de estructura gramatical fueron algunas de las actividades menos utilizadas. Se observó que las actividades que ayudan a los estudiantes a practicar habilidades productivas no se utilizan con frecuencia, ya que la práctica de dichas habilidades permite a los estudiantes

prepararse para eventos de la vida real, especialmente porque hablar puede ser el objetivo final en el aprendizaje de idiomas. No obstante, esta opción para practicar las habilidades receptivas eventualmente ayudó a los estudiantes a desarrollar fuertes habilidades productivas, ya que los participantes en este estudio ya son usuarios del inglés.

El cuestionario intentó identificar el tiempo dedicado al aprendizaje y la correlación que existe con su éxito en el aprendizaje de idiomas. En consecuencia, se realizó un análisis de correlación producto-momento de Pearson para observar si existe una correlación estadísticamente significativa entre estas dos variables. Los resultados indicaron una relación significativa P-valor de  $p > .000$ ,  $r = .425$ . En otras palabras, el uso frecuente de actividades fuera del aula, que se traduce en tiempo invertido en el aprendizaje, contribuyó al éxito en el aprendizaje de idiomas.

#### 4.2 Subconjunto de estrategias de aprendizaje

La segunda sección del cuestionario indagó sobre las estrategias de aprendizaje que los participantes usaban comúnmente en el aprendizaje de idiomas fuera del aula. Una actividad se diferencia de una estrategia en que una estrategia es consciente, deliberada y con un propósito. Es decir, cuando una actividad como escuchar canciones busca intencionalmente aprender vocabulario, mejorar la pronunciación o identificar estructuras gramaticales, se convierte en una estrategia que se diferencia de simplemente escuchar canciones.

La escala de Likert de estrategias de aprendizaje de tres puntos (algunas veces, a veces y seguido) estuvo compuesta por 44 ítems. El análisis indicó que la consistencia interna de la escala es  $\alpha = .939$ . Por tanto, el valor indica que la escala es estadísticamente apropiada para hacer inferencias basadas en el análisis. La frecuencia promedio de uso de la estrategia se calculó entre todos los participantes para cada estrategia en el cuestionario más la frecuencia promedio general de uso de la estrategia de todos los participantes ( $N = 191$ )  $M = 2.27$ , ( $DS = .36$ ). Los resultados indicaron que el uso de estrategias de los participantes varía de medio a alto uso de estrategias.

Las estrategias del cuestionario se dividieron en tres categorías (ver sección de Metodología). El análisis mostró que el 82% de los encuestados mayormente usa estrategias para mejorar el idioma que ya conocen, el 65% usa estrategias para aprender o adquirir nuevos conocimientos y el 61% de los participantes usa estrategias para ensayar o practicar inglés. La Tabla 2 muestra la frecuencia promedio de uso de las 11 estrategias de aprendizaje más utilizadas en orden descendente.

Item	Tipo	Descripción de la estrategia	M	DS
21	EPM	I paid attention to the words' pronunciation to pronounce them properly.	2.76	.486
12	EPP	I listened to songs or watched television to monitor my comprehension.	2.72	.517
22	EPM	I sang to improve my pronunciation.	2.70	.562
14	EPM	I listened to songs, radio, television, etc., to improve my listening comprehension.	2.70	.545
19	EPM	I looked up the songs' lyrics to understand what I listened to.	2.68	.569
24	EPM	I watched television with subtitles in English to understand it better.	2.70	.536

23	EPM	I repeated difficult words and phrases to improve my pronunciation.	2.63	.513
25	EPM	I repeated new words to pronounce them better.	2.60	.579
10	EPM	I tried to read anything that I could in English.	2.57	.575
34	EPA	I paid attention to how the new words were spelled.	2.56	.637

Tabla 2 Promedio de las 11 estrategias más frecuentemente usadas presentadas en orden descendente

Como se puede observar en la Tabla 2, entre las 11 estrategias de aprendizaje más utilizadas, parecen predominar las estrategias de mejora (EPM). Solo se puede especular que las actividades que realizan en el aula pudieran no ser suficientes para que los alumnos dominen lo que ven en el aula; o bien, que los estudiantes pueden percibir las áreas en las que necesitan mejorar.

Dado que el cuestionario intentó identificar la frecuencia de las estrategias que los participantes utilizaron en su aprendizaje para tener éxito en el aprendizaje del inglés, se realizó una prueba de correlación para identificar la correlación que existe entre el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas y el nivel de inglés que poseen. Los resultados indicaron una relación significativa P-valor de  $p > .000$ ,  $r = .358$ . En otras palabras, el uso frecuente de estrategias de aprendizaje también contribuyó a su éxito en el aprendizaje del inglés.

#### 4.3 Subconjunto de motivación

La tercera sección del cuestionario buscó identificar el tipo y grado de motivación. Los ítems de la escala Likert para la motivación se dividieron en motivación intrínseca (ítems 1-11) y motivación extrínseca (ítems 12-22) para observar el tipo de motivación que llevó a los estudiantes a alcanzar el éxito. La escala Likert de 22 ítems para esta sección indicó una consistencia interna de  $\alpha = .841$ . De esta manera, la idoneidad de la escala es estadísticamente adecuada para hacer inferencias basadas en el análisis.

En general, se indagaron las razones para estudiar el idioma. Los resultados indicaron que principalmente los estudiantes disfrutaban de estudiar inglés. El 64,4% de la muestra indicó que le gustaba el inglés mientras que el 21,5% lo hacía porque era una asignatura obligatoria en la escuela; el 5,8% estudió inglés porque quería buscar un mejor trabajo. De estos resultados se puede inferir que la motivación intrínseca es un factor que tiene lugar en el aprendizaje del inglés. Este hallazgo está respaldado por los resultados de la correlación entre el nivel de inglés que tienen los estudiantes y el tipo de motivación que impulsó sus esfuerzos para alcanzar el éxito en el aprendizaje de idiomas. El análisis de correlación de Pearson muestra que existe una relación positiva (valor de  $p$  de  $p > .002$ ,  $r = .222$ ) entre el nivel de inglés y la motivación intrínseca; sin embargo, es una correlación escasa.

Para observar las razones que ayudaron a los alumnos a alcanzar el nivel de idioma que tienen, se analizaron los 22 ítems y se ordenaron en orden descendente. En la Tabla 3 se muestran los 11 ítems con mayor promedio del subconjunto de motivación del cuestionario ordenados en orden descendente.

Tipo	Item	Descripción de la pregunta	N	M	DS
INT	4	I liked to know that people understood me whenever I spoke in English.	191	4.38	1.05
INT	3	I liked to know that my English was getting better.	191	4.25	1.12

INT	5	Knowing English gave me a feeling of success.	191	4.18	1.15
EXT	17	Learning English could get me a job or even a better one.	191	4.04	1.16
EXT	22	I studied English because I knew that it would be useful in the future.	191	3.93	1.35
INT	6	I did my English homework without having any trouble.	191	3.90	1.10
EXT	12	Improving my English meant better grades.	191	3.81	1.24
INT	11	What we saw in class wasn't enough to learn so that I studied more at home.	191	3.79	1.22
INT	7	It was my choice to dedicate time to keep learning outside the classroom.	191	3.71	1.19
INT	8	My goal in learning English was clearly defined.	191	3.65	1.28
INT	1	I liked to study English outside the classroom to learn more.	191	3.61	1.19

Tabla 3. Promedio de las preguntas de motivación

Los resultados mostraron que los estudiantes encontraron motivante ser entendidos cuando hablaban en inglés, sabiendo que estaban mejorando en inglés y experimentando una sensación de éxito. Las tres razones expresan la motivación intrínseca. Además, tener en cuenta que saber inglés podría traer beneficios también contribuyó a la motivación para aprender inglés.

## 5. DISCUSIÓN

Un objetivo inicial del proyecto fue identificar hasta qué punto la motivación, las estrategias de aprendizaje de idiomas y el tiempo invertido en el estudio intervienen en el éxito en el aprendizaje de idiomas. Se partió de la idea de que, entre todos los diferentes factores individuales, ya sean internos o externos, existe una interrelación de factores que pueden ayudar a los estudiantes a aprender inglés más allá del mero hecho de saber algo o un poco de inglés; es decir, alcanzar un nivel de lenguaje que pueda llevar a los alumnos a expresarse plenamente al hablar y escribir y comprender ideas al leer y escuchar.

La primera sección de este estudio trató de identificar en qué medida el tiempo empleado en el aprendizaje de idiomas representa un factor que contribuye al éxito en el aprendizaje. No sería adecuado creer que el aprendizaje se produciría sin inversión de tiempo. Incluso el alumno más motivado no podría alcanzar el éxito sin dedicar tiempo para aprender y practicar el idioma. Hay diferentes formas de considerar el tiempo invertido al aprendizaje de idiomas: el tiempo en el aula, la exposición al lenguaje y las actividades fuera del aula son algunos ejemplos. Si sumamos todas estas formas, tendríamos una idea de la cantidad de tiempo que se necesita para dominar el idioma. Una forma de tiempo empleado en el aprendizaje de inglés en esta investigación se midió a través de la realización de actividades en las que los alumnos participan fuera del aula. Además, el promedio de años en los que los estudiantes recibieron lecciones de inglés también ayudó a identificar la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaron a aprender el idioma con éxito y se descubrió que se necesita una inversión considerable de tiempo para aprender inglés con éxito. Preguntamos sobre los contextos de aprendizaje en los que los alumnos recibieron lecciones de idioma y se calcularon para obtener una puntuación media. Los resultados

indicaron que los estudiantes aprendieron inglés en un promedio de 9.36 años escolares. Por supuesto, en esta cantidad de tiempo debemos considerar el tiempo de exposición al idioma. Sin embargo, más de la mitad de los participantes no es capaz de percibir si su éxito en el aprendizaje de idiomas es el resultado de las lecciones obligatorias que recibieron en la escuela. Al contrastar este tiempo con el que establecen las editoriales para realizar sus cursos en base a sus libros, podemos percibir una diferencia.

Adicionalmente, los participantes de este estudio reportaron realizar actividades fuera del aula lo que implica una inversión de tiempo. El análisis indicó que el 82,2% de los participantes informó haber invertido tiempo en realizar algún trabajo en beneficio de su aprendizaje fuera del aula. A través del reporte de actividades realizadas fuera del aula, se infirió que los estudiantes requieren tiempo para realizarlas. Los participantes reportaron pasar principalmente tiempo fuera del aula en actividades que practican habilidades receptivas y que les resultan agradables, como escuchar canciones, ver televisión y leer sitios web, blogs o publicaciones en inglés. Este hallazgo está de acuerdo con los hallazgos de Eksi y Aydin (2013) que mostraron que los estudiantes se involucran más en actividades fuera de clase que refuerzan las habilidades receptivas: escuchar y leer. Además, los hallazgos están en concordancia con los de Barbee (2013) y Olmedo (2015), que indicaron que ver televisión y escuchar canciones son las actividades más utilizadas que los alumnos realizan fuera del aula. Es posible sugerir que el tiempo que destinan a realizar dichas actividades representa una exposición inconsciente al lenguaje que difiere de las estrategias de aprendizaje.

Los resultados sugieren dos cuestiones interesantes en el aprendizaje del inglés: el primero es el hecho de que aprender inglés lleva más tiempo que el tiempo que se destina para aprenderlo en el sistema público simplemente exponiendo al alumno a las lecciones en el aula. El tiempo mínimo para que un alumno reciba lecciones de idioma obligatorias, en el marco de esta investigación, es de 5 años con una frecuencia de 3 horas a la semana en los días escolares; no obstante, esta cantidad de tiempo está bastante lejos del promedio en el que los estudiantes informaron haber aprendido el inglés con éxito. Sin embargo, los hallazgos del estudio actual no apoyan la investigación previa de Hakuta *et al.* (2000), quienes sugieren que el dominio y el dominio del lenguaje oral tardan de tres a cinco años en desarrollarse. Para alcanzar un nivel de dominio del inglés, los estudiantes deben dedicar tiempo de manera consciente e inconsciente y dentro y fuera del aula.

Los resultados de este estudio son consistentes con estudios que sugieren que la competencia comunicativa depende de los esfuerzos de los alumnos por aprender el idioma más allá de las paredes de un aula (Benson & Reinders, 2011, Shen *et al.*, 2005). Los hallazgos también coinciden con los de Al-Zoubi (2018), quien encontró una correlación positiva entre la exposición al idioma inglés y la adquisición del idioma y el desarrollo de la lectura, la comprensión auditiva, la escritura y el habla. Como se ha dicho antes, no es sorprendente creer que el mero hecho de asistir a lecciones obligatorias de idioma pueda generar un dominio competente del mismo. No estamos insinuando que las lecciones obligatorias de idiomas no funcionen, sino que el tiempo que los alumnos dedican a realizar actividades fuera del aula podría aumentar considerablemente la competencia y disminuir la cantidad de tiempo para alcanzar la meta de aprendizaje.

La segunda sección de este estudio indagó sobre las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizaron para aprender el idioma con éxito. En la revisión de la

literatura de este escrito, afirmamos que una actividad se diferencia de una estrategia en que una estrategia tiene un propósito y está orientada a objetivos. Los resultados indicaron que el uso de estrategias de los participantes varía de medio a alto. Los resultados también mostraron que los alumnos utilizan más estrategias que les ayudan a mejorar el idioma, como prestar atención a la pronunciación de las palabras para pronunciarlas correctamente, cantar para mejorar la pronunciación o escuchar canciones, radio, televisión, etc., para mejorar la comprensión. Es decir, actividades con un objetivo de aprendizaje en mente.

El uso de estrategias usadas en actividades fuera del aula representa un tiempo consciente dedicado al aprendizaje que se suma a la cantidad de tiempo para aprender con éxito el idioma. Solo podemos sugerir que el uso de estrategias de estudiantes exitosos va de la mano con el deseo intrínseco de aprender el idioma, ya que voluntariamente emplean su tiempo para mejorar su aprendizaje. Los presentes hallazgos parecen ser consistentes con otros investigadores (Griffiths, 2003, 2013; Yang & Plakans, 2012) quienes encontraron que las estrategias juegan un papel importante en el aprendizaje de idiomas. Habiendo identificado que los participantes de este estudio utilizan estrategias de aprendizaje en un alto índice corroboran los hallazgos de una serie de trabajos previos en este campo, ya que ha quedado bien establecido el importante papel que juegan las estrategias en el dominio del idioma.

Asimismo, podemos sugerir que la motivación despliega una serie de acciones y comportamientos que son necesarios para un aprendizaje exitoso. Por ejemplo, la elección de estrategias de aprendizaje y la inversión de tiempo fuera del aula. La investigación en el campo de las estrategias ha demostrado que la motivación se correlaciona positivamente con todo tipo de estrategias de aprendizaje (Domakani *et al.*, 2012; Oxford & Nyikos, 1989; Rahman & Maarof 2015) y un mayor uso de estrategias, especialmente estrategias metacognitivas y cognitivas (Chun-huan, 2010; Hong-Nam y Leavell, 2006).

En tercera instancia, este estudio buscó determinar en qué medida la motivación contribuye al aprendizaje exitoso de lenguas. Los resultados indicaron que la motivación, principalmente intrínseca, tiene correlación con el aprendizaje del inglés. Este hallazgo no es sorprendente, ya que está bien establecido que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje y no solo de idiomas. Sin embargo, este hallazgo confirma la asociación entre la motivación intrínseca y el nivel de inglés que los estudiantes llegan a alcanzar. Se puede decir entonces que cuando un estudiante logra alcanzar sus objetivos de aprendizaje, la motivación, de una u otra manera, está presente durante todo el proceso. Debemos recordar que la motivación fluctúa durante el proceso y en ocasiones es más alta o menos alta, pero siempre acompaña al estudiante a realizar acciones que lo llevan a aprender. Para los participantes de este estudio, el placer de aprender el idioma jugó un papel importante en su éxito. La motivación intrínseca movió a los alumnos a actuar y buscar formas fuera del aula para aprender o practicar lo que estaban aprendiendo. Probablemente fue el motor que encendió sus decisiones de actuar.

## 6. CONCLUSIÓN

Es difícil establecer qué hará que alguien aprenda algo con éxito debido a la diversidad de variables que afectan el proceso. Sin embargo, es factible creer que existe una

interconectividad de las principales variables que mejoran, o en la mejor de las instancias, aseguran el proceso de aprendizaje. Aunque para cada alumno el proceso de aprendizaje del idioma es indudablemente diferente, los hallazgos de esta investigación realizada con usuarios exitosos del idioma sugieren que la interconectividad entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el tiempo empleado para el aprendizaje juega un papel importante en el proceso de aprendizaje del idioma. La motivación despliega la búsqueda y el uso de estrategias de aprendizaje que, a su vez, representan cómo los alumnos aprenderán, almacenarán, recuperarán y utilizarán toda la información que reciben. La motivación hace que los alumnos inviertan esfuerzo y tiempo en el aprendizaje. No obstante, incluso un alumno motivado con las mejores estrategias no podría aprender de manera eficaz si carece de tiempo para aprender. De igual manera, estar muy motivado para aprender sin saber qué y cómo aprender mejor puede resultar en desmotivación que empuje al individuo a desistir. Por lo tanto, podemos concluir que la motivación impulsa a los alumnos a adoptar, adaptar y usar estrategias de aprendizaje, pero que requieren de inversión de tiempo fuera del aula para su implementación y uso.

## Referencias bibliográficas

- Al-Zoubi, S. M. (2018). The Impact of Exposure to the English Language on Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/851>
- Barbee, M. (2013). Extracurricular L2 input in a Japanese EFL context: Exposure, attitudes, and motivation. *Second Language Studies*, 32(1), 1-58. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <https://www.hawaii.edu/sls/research/publications/sls-papers/>
- Benigno, V., de Jong, J., & Van Moere, A. (2017). What does it take to learn a language? Insights from research on language learning [Archivo PDF]. <https://www.english.com/t4qgNJUYH866vT43/GSE-learning-hours.pdf>
- Benson, P. & Reinders, H. (Eds.) (2011). *Beyond the language classroom*. Palgrave Macmillan.
- Chun-huan, F. (2010). A correlational study of language learning motivation and strategies of Chinese undergraduate. *Canadian Social Science*, 6(4), 202-209. Recuperado el 25 de octubre de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/236296959.pdf>
- Crain, S., Koring, L., & Thornton, R. (2016). Language acquisition from a biolinguistics perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 81(B), 120-149. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.004>
- De Wilde, V., Brysbaert, M. & Eyckmans, J. (2019). Learning English through out-of-school exposure: which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: language and cognition*, 23(1), 171-185 <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Domakani, M.R., Roohani, A. & Akbari, R. (2012). On the Relationship between Language Learning Strategy Use and Motivation. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(4), 131-144
- Domínguez, J. & Pino-Juste, M.R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380>

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Ekşi, G. & Aydın, H., (2013). What are the students doing 'out' there? An investigation of out-of-class language learning activities. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 191-210. Recuperado el 12 de diciembre de 2020, de <https://www.researchgate.net/profile/Hasan-Aydin-10/publication/269619501>
- Elliot, A. J., & Covington, M. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92. <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gliem, J., & Gliem, R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Recuperado el 12 de diciembre de 2019, de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/gliem+&+gliem.pdf?sequence=1>
- Graham, C. & Post, B. (2018) Second language acquisition of intonation: Peak alignment in American English. *Journal of Phonetics*, 66(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2017.08.002>
- Grey, S., Cox, J. G., Serafini, E. J. & Sanz, C. (2015). The role of individual differences in the study abroad contexts: Cognitive capacity and language development during short-term intensive language exposure. *The Modern Language Journal*, 99(1), 137- 157. <https://doi.org/10.1111/modl.12190>
- Griffiths, C. (2003). Patterns of Language Learning Strategy Use. *System*, 31(3), 367- 383. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4)
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Multilingual Matters.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English language learners to develop oral proficiency and academic proficiency in English?* Stanford, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de <https://www.colorincolorado.org/research/how-long-does-it-take-english-language-learners-attain-proficiency>
- Hernández, R. & Rankin, P. (Eds.) (2014) *Higher Education and Second Language Learning: Promoting Self-Directed Learning in New Technological and Educational Contexts*. Peter Lang Publishing.
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.002>
- Khan, A., Khan, S., Zia-UI-Islam, S. & Khan, M. (2017) Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and*

- Practice*, 8(1), 18-21. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131770.pdf>
- Knight, B. (2018). *How long does it take to learn a language?* <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Larsson, B. (2012). *English out-of-school activities: A way of integrating outwards?* [Unpublished Master Thesis]. University of Gävle, Gävle
- Moeller, A. & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning in J. Wright, (ed.) *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.), 327-332. Pergamon Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8>
- Nunan, D. (2003). Nine Steps to Learner Autonomy [Archivo PDF]. [http://www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003\\_11\\_Nunan\\_eng.pdf](http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf).
- Nunan, D. & Richards, J. C. (Eds.) (2014) *Language learning beyond the classroom*. Routledge.
- Olmedo, M. I. (2015). *English Language Learning Beyond the Classroom Walls*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Barcelona. España.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford R. L. & Nyikos. M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-299. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367>.
- Rahman, N. A. & Maarof, N. (2015). The Relationship between Language Strategies and Students' Motivation in Learning English as a Second Language. *Jurnal Teknikal Sosial Sains*, 1, 1-18. Recuperado el 17 de enero 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/318489292\\_The\\_Relationship\\_between\\_Language\\_Learning\\_Strategies\\_and\\_Students%27\\_Motivation\\_in\\_Learning\\_English\\_as\\_A\\_Second\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/318489292_The_Relationship_between_Language_Learning_Strategies_and_Students%27_Motivation_in_Learning_English_as_A_Second_Language)
- Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Richards, J. C. & Schmidt. R. (2002) *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Samperio, N. (2018a). *General learning strategies and the transfer to language learning: identification and effect on language achievement*. Editorial Académica Española.
- Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815578550>.
- Serra, D. J. (2008). *Psicología de la Motivación*. Editorial Ciencias Médicas. [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/PsicologiadelMotivacion.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelMotivacion.pdf)
- Shen, B. L., Tseng, Y. C., Kuo, W.S., Su, J. Y. & Chen, Y. M. (2005). A preliminary study of college students' out-of-class English learning activities. *Chia-Nan Annual Bulletin* 31, 464-475. <https://doi.10.29539/CNABH.200512.0013>

- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? In S. Mercer, Ryan and M. Williams (Eds.) *Psychology for language learning. Insight from Research, Theory, and Practice* (pp. 58-72). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137032829\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137032829_5)
- Yang, H. & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an Integrated Reading-Listening-Writing Task. *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-103. <https://doi.org/10.1002/tesq.6c>
- Zeynali, S. (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1614-1620. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/08/10.pdf>

## ANEXO

### English language learning

This questionnaire is intended to gather information related to English language learning. The data collected will be used only for educational research purposes, and data will be handled confidentially by researchers.

#### General Information

##### 1. Indicate your genre

Female  Male  Other

##### 2. Indicate the age range to which you belong:

Under 18  18 to 25  26 to 33  34 to 41  42 to 50  Over 50

##### 3. What level of English do you think you have?

Very basic  Basic  Low intermediate  Intermediate  High Intermediate  Advanced

##### 4. Did you receive English classes in ...? You can choose more than once

Kindergarten  Elementary  Junior High  High School  University  School English  of  Private School

##### 5. How long do you think you acquired/learned the level of English you currently have?

Less than a year  One year  From 2 to 3 years  From 4 to 6 years  More than 6 years

##### 6. Do you think that the level of English you have is the one you wanted?

Yes  No

Explain why: \_\_\_\_\_

##### 7. Do you think you learned the level of English you have in the educational contexts where you received English classes?

Si  More or less  No

##### 8. What was the main reason why you stopped studying English?

Explain why:

##### 9. How do you think you mainly learned English? You can choose more than once

1. Classes at school (Elementary, Junior High, High School, etc)
2. In private English classes
3. Doing English activities/exercises on the internet
4. Courses in English language schools

5. Online English courses or software such as Inglés sin Barreras, Rosetta Stone, Audioulinguo etc.
6. Listening to songs.
7. Watching TV.
8. Reading books.
9. Reading comics.
10. Watching videos on internet.
11. Playing videogames online.
12. Watching video tutorials.
13. Talking with family members or friends.
14. Living in a country where English is spoken.

**10. The last time you took English classes, these were...**

- Daily. One hour per class
- Daily. From one hour and a half to two hours per class.
- Two days a week. From one to two hours per class
- Three days a week. From one to two hours per class.
- Once a week. Two or more hours per class.
- Other. Especificy: \_\_\_\_\_

**11. When you had English classes, how often did you do activities out of the classroom (besides homework) that helped you practice, improve, or learn? Underline the option that best describes the frequency.**

Never  Almost never  Sometimes  Almost always  Always

**12. Indicate how often you performed these activities outside the classroom when you studied English.**

	Never	Almost never	Sometimes	Almost always	Always
1. I listened to songs in English.					
2. I watched tutorials in English.					
3. I watched TV in English.					
4. I listened to the news in English.					
5. I read the newspapers, magazines, articles, or books in English.					
6. I read websites, blogs, or posts in English.					
7. I talked to family members and friends in English.					
8. I had phone conversations in English.					
9. I played videogames in which I had to speak in English.					
10. I looked for opportunities to speak in English.					
11. I wrote emails in English.					
12. I wrote a diary (electronic o hand written) to practice my writing.					
13. I wrote on social networks in English.					

14. I had written conversations (chats) in English through social networks like Facebook, WhatsApp, etc.					
15. I looked for information in English on internet or books.					
16. I looked for the pronunciation of new words.					
17. I made my own vocabulary lists to learn vocabulary.					
18. I studied the English grammar.					
19. I wrote my own examples of some grammar structures.					
20. I did my English homework.					
21. I did activities that came in the English textbook/workbook even if it was not homework.					
22. I rewrote my class notes in clean.					
23. I studied my class notes.					
24. I made flashcards with vocabulary or grammar that I wanted to learn.					

**13. When studying English, how much time did you spend practicing or studying the language outside the classroom (or at home) through the activities mentioned above?**

- 20 minutes to 1 hour daily.
- More than one hour daily.
- From 20 minutes to one hour. Three or more times a week
- More than one hour. Three times or more a week.
- More than 2 hours. Three time or more a week.
- Other. Specify: \_\_\_\_\_

**Section 2 - Learning strategies**

**This section attempts to identify the strategies you used to reach the level of English that you have when you studied outside the classroom.**

**Mark with an X the option that describes the frequency in which you did the following activities.**

	Never	Sometimes	Frequently
1. When I learned a new word, I used it in different sentences or questions to practice it.			
2. I wrote letters with new vocabulary to practice it when I could.			
3. I wrote a journal to practice my English.			
4. I wrote notes of other classes in English.			
5. I looked up readings to practice my English level.			
6. I looked up exercises to practice grammar in English.			
7. I looked for opportunities to speak in English.			
8. When I spoke in English and didn't know a word, I tried to explain it with other terms to use what I knew.			
9. When I spoke in English, I made facial gestures that could help me express what I wanted.			

10. I tried to read anything that I could in English.			
11. I watched television without subtitles to practice my comprehension.			
12. I listened to songs or watched television to monitor my comprehension.			
13. I texted in English to practice my writing.			
14. I listened to songs, radio, television, etc., to improve my listening comprehension.			
15. I constantly studied my English notes.			
16. When I talked in English with a native speaker, I asked him/her to correct my mistakes.			
17. I checked my writings to find mistakes.			
18. I organized my class notes.			
19. I looked up songs' lyrics to understand better what I listened to.			
20. I paid attention to unknown vocabulary to try to identify new words.			
21. I paid attention to the words' pronunciation in order to pronounce them properly.			
22. I sang to improve my pronunciation.			
23. I repeated difficult words and phrases to improve my pronunciation.			
24. I watched television with subtitles in English to understand it better.			
25. I repeated new words to pronounce them better.			
26. I looked up the meaning of the vocabulary that I didn't understand from a reading in order to understand it better.			
27. I read out loud so I could hear my pronunciation and make it better.			
28. I made sure that everything that I wrote was properly written.			
29. I recorded myself to listen and correct my mistakes.			
30. I looked up new instructional material that could help me improve my English level.			
31. I asked questions about vocabulary, grammar or pronunciation to someone who spoke English.			
32. I tried to learn expressions in English.			
33. I looked up the meaning of words or phrases from my vocabulary that I couldn't understand.			
34. I paid attention in how the new words were spelled.			
35. I repeated new words or phrases that I listened to in order to memorize them.			
36. I looked up the pronunciation of unknown words.			
37. I looked up a word's proper spelling.			
38. I looked up the translation of the new words that I tried to use.			
39. I wrote examples with new words.			
40. I looked up the way in which I could say things that weren't taught in my English class.			
41. I made new vocabulary lists.			
42. I looked up grammar, vocabulary or pronunciation topics that I was interested in learning.			
43. I watched tutorials or videos of English classes in order to learn English.			
44. I used computer or internet programs to learn more.			

### Section 3 – Motivation

**This Section tries to identify the factors that motivated you to learn the language and do activities out of the classroom.**

#### 19 Why did you study English?

- I like it.
- It was compulsory in my school.
- To get a job/better job.
- I like to learn new things.
- I wanted to live in the USA.
- I learned English without studying.

#### 20. Mark your level of agreement/disagreement regarding the following statements.

Completely disagree =1; Disagree=2; Indecisive=3; Agree=4; Completely agree=5

	1	2	3	4	5
1. I liked to study outside of the classroom to learn more.					
2. I liked to know that I was learning more than my classmates.					
3. I liked to realize that my English was getting better.					
4. I liked to know that I was being understood whenever I used my English					
5. Knowing English gave me a feeling of success.					
6. I did my English homework without any problem.					
7. Investing time in realizing activities outside of the classroom was my choice.					
8. I had a well-defined goal in learning English.					
9. I looked for time to practice my English outside of the English class.					
10. I did not mind investing more time to learn outside of the classroom.					
11. What we saw in class was not enough to learn; so I studied at home.					
12. Improving my English represented better grades.					
13. I received acknowledgment from my family or teachers if I improved my English.					
14. I studied because I needed to pass my English classes.					
15. I studied English because I received prizes for my effort.					
16. I put a lot of effort to not be punished or scolded at home.					
17. Learning English could get me a job/better job.					
18. I studied English because it was compulsory at school.					
19. I did not have time to study English outside of the classroom.					
20. Knowing I was not learning English fast demotivated me.					
21. Knowing that I had to study English annoyed me.					
22. I studied English because I knew it was going to be useful in the future.					



Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas

