

LA GEOGRAFIA NEI MODI DI DIRE PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE

Aspetti metodologici e potenzialità didattiche di una comparazione tra italiano e spagnolo

DIANA PEPPOLONI, MARCO PAONE, FABIO FATICHENTI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PERUGIA

Abstract – Phraseology is a key component of the development of linguistic-communicative competence of advanced level learners of a foreign language (Wray 2002); furthermore, it represents a major teaching challenge, being a highly stereotyped and conventional part of a language. Despite their centrality in the acquisitional path, phraseological units are considered marginally in the language classroom, above all due to the lack of dedicated resources. In this regard, we will analyse the idioms of geography containing reference to place names or nationalities, for Italian and Spanish, to then use them in a teaching proposal that aims to improve intercultural communicative competence (Byram 1997) of Italian university students, studying Spanish as a FL at A2 level of the CEFR (2002). Methodologically, we started by extracting from the Dictionary of idioms of the Italian language (Lapucci 1969) some Italian geographical phraseological units. Then we made a comparison with the Spanish language, to identify total or partial structural correspondences, or semantic equivalences, although with different geographical references. The linguistic units thus obtained for the two languages were then classified in a didactic perspective, based on some defining features (Masini 2009, Sevilla Muñoz 2008). The outcome of this analysis finally made it possible to develop a didactic proposal, focused on learners' direct use and exploration of the selected phraseological units, as well as on the analysis of their interlinguistic and intercultural affinities and differences. The idioms of geography prove particularly suitable for combining linguistic analysis, pragmatic aspects, and intercultural reflections since they are tightly linked to the morphology of the reference territories and the peoples who have inhabited them over time, thus producing culturally determined communicative contexts.

Keywords: phraseological units; ELE language teaching; teaching of geography; interculture; intercultural communicative competence.

*Speak idiomatically unless there is some
good reason not to do it.*

(J. Searle, "Indirect speech acts", 1975, p. 76).

1. Introduzione

In questo contributo¹ presentiamo un lavoro di ricerca interdisciplinare che nasce dall'idea, sostanzialmente originale, di collegare l'insegnamento e apprendimento della fraseologia di una lingua straniera all'educazione interculturale, affinché gli apprendenti possano addentrarsi in ambiti fisico-culturali diversi dai propri, arricchendo il proprio bagaglio conoscitivo e formativo e migliorando nello stesso tempo la propria competenza linguistico-comunicativa.

Il processo di comprensione della cultura di una società diversa da quella di appartenenza può essere supportato dall'analisi del vocabolario della lingua che la rappresenta e contribuisce a plasmarne i contenuti, sfruttando le capacità riflessiva e definitoria che questa possiede. Entrambe queste funzioni sono cruciali per lo sviluppo e il consolidamento del sistema di credenze e valori ideologici costitutivo dell'identità culturale di un gruppo sociale. In questo contributo ci concentriamo sugli idiomatismi della geografia in italiano e spagnolo, in quanto espressione di aspetti etno-culturali specifici, veicolati diversamente dalle due lingue considerate, utili perciò anche a migliorare la competenza comunicativa di eventuali apprendenti stranieri.

Come confermato da alcuni studi (Wierzbicka 1997, Sevilla Muñoz Julia 2008, Messina Fajardo 2022), unità fraseologiche (UF) di vario tipo, a cui sono ascrivibili collocazioni, modi di dire e routine conversazionali, hanno la capacità di riflettere la cultura di riferimento, in quanto espressioni di prospettive socio-culturali e sistemi di valori. Nonostante una certa variabilità intrinseca nella loro formulazione (Fernando 1996, Corpas Pastor 2003, Masini 2009), i fraseologismi vengono percepiti come modalità espressive convenzionali all'interno di una determinata comunità linguistica e quindi culturale. Sapere come manipolarli e utilizzarli appropriatamente fa parte della competenza di un parlante nativo (Fillmore *et al.* 1988, Nattinger & DeCarrico 1992).

Parlare una lingua in modo idiomatrico significa conformarsi a modi di esprimersi prestabiliti e largamente condivisi dai parlanti nativi (Grace 1987). La capacità di riprodurre e incarnare modelli di comportamento culturale fortemente radicati è fondamentale per essere riconosciuti come membri di un qualsiasi gruppo sociale. Il controllo accurato dei fraseologismi caratteristici

¹ La stesura di questo contributo deriva dal lavoro congiunto dei tre autori. Tuttavia ciascuno si è occupato in particolare di alcune sezioni, sulla base delle proprie competenze scientifico-disciplinari: Diana Peppoloni ha curato le sezioni 1, 2, 2.1 e 3.1; Marco Paone ha curato le sezioni 2.2, 4.1, 4.2 e 4.3; Fabio Fatichenti ha curato le sezioni 3.2 e 3.3. Le conclusioni sono comuni. Lo spoglio dei dati è stato curato da Diana Peppoloni per la lingua italiana e da Marco Paone per quella spagnola.

di particolari gruppi di parlanti è parte integrante di questa capacità. L'acquisizione di formule conversazionali nel corso dell'acquisizione di una lingua straniera diventa, di conseguenza, centrale nello sviluppo della competenza linguistica di un apprendente, influenzando aspetti come la fluenza e l'efficacia pragmatica dei suoi enunciati.

La maggior parte degli apprendenti di lingua straniera incontra notevoli difficoltà nel decodificare e produrre UF che sono per loro natura altamente convenzionali e idiosincratiche dei diversi sistemi linguistici. Ciò avviene non solo durante le prime fasi del percorso di apprendimento, ma anche quando possiedono livelli di competenza linguistico-comunicativa più avanzati (Wray 2002, Nattinger & DeCarrico 1992). I parlanti non nativi fanno un uso più ristretto delle UF rispetto ai nativi e commettono comunque numerosi errori strutturali e contestuali, alternando espressioni appropriate, inappropriato e interlinguistiche, queste ultime frutto di inevitabili processi di transfer linguistico dalla propria L1 (Wray & Perkins 2000).

Yorio (1989, p. 68) sostiene che «a differenza dei bambini [gli studenti adulti della L2] non sembrano fare un uso estensivo di un linguaggio prefabbricato e stereotipato, e quando lo fanno non sembrano essere in grado di usarlo per favorire il loro sviluppo grammaticale»².

I modi di dire, dunque, in quanto unità linguistiche, semantiche e culturali rappresentano una componente imprescindibile per lo sviluppo di competenze comunicative avanzate per gli apprendenti di lingua straniera.

Dal punto di vista didattico, però, gli idiomatismi spesso non vengono presi in considerazione dal docente di lingua, soprattutto a causa dell'assenza di efficaci indicazioni metodologiche e della ridotta disponibilità di risorse dedicate.

Sulla base delle considerazioni su esposte, questo contributo propone una riflessione teorico-metodologica sulle potenzialità della fraseologia nello sviluppo di percorsi di educazione linguistica interculturale. In particolare, saranno di oggetto di analisi e comparate UF dell'italiano e dello spagnolo relative a luoghi geografici (e.g. *tutte le strade portano a Roma, ¿de Madrid al cielo!*) o a gruppi etnici o nazionalità (e.g. *pagare alla romana, pagar a la catalana*): queste si configurano come veri e propri etno-culturemi, capaci di veicolare tanto indicazioni sulla morfologia del territorio di riferimento, quanto stereotipi e inclinazioni verso determinati popoli o gruppi sociali.

In aggiunta, verrà formulata una proposta glottodidattica di carattere metodologico per l'impiego di tali fraseologismi nella classe di spagnolo come lingua straniera per apprendenti italofoeni universitari di livello A2.

² All'interno del contributo tutte le citazioni sono state tradotte dagli Autori in lingua italiana, fatta eccezione per quelle in lingua spagnola.

2. Il ruolo della fraseologia nel percorso di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera

Per UF intendiamo quelle espressioni multilessemiche che vengono percepite, memorizzate e recuperate dai parlanti di una lingua come singole unità e quindi elaborate come un tutt'uno indivisibile. Come affermato da Wray si tratta di «una sequenza, continua o discontinua, di parole o altri elementi, che è, o sembra essere, prefabbricata: cioè immagazzinata e recuperata intera dalla memoria al momento dell'uso, piuttosto che essere soggetta a generazione o analisi attraverso la grammatica della lingua» (2002, p. 9).

È ormai stato riconosciuto che gran parte della produzione e della comprensione del linguaggio umano dipende dall'uso di espressioni fraseologiche prefabbricate, portatrici di un significato complessivo, che non può essere spiegato attraverso l'analisi dei singoli elementi lessicali di cui si compongono (Bolinger 1976, Sinclair 1991, Corpas Pastor 1996, Pawley & Syder 1983, Mel'čuk 1995). Quando sono impegnati nella produzione di testi orali, questa capacità offre ai parlanti un rapido accesso a blocchi di informazioni che sono stati *preconfezionati* in singole unità, aumentandone così l'efficacia espressiva.

Fin dagli inizi del XX secolo, studiosi come Bally (1909) e Vinogradov (1947), tra gli altri, hanno avviato i primi tentativi definitivi delle strutture fraseologiche, promuovendo così studi rigorosi e sistematici in questo ambito. Molte sono le etichette attribuite ai diversi fenomeni idiomatici, tra cui proverbi, modi di dire, detti, espressioni fisse, collocazioni, etc. In questo studio utilizzeremo l'espressione *unità fraseologica* per riferirci ai diversi etnoculturemi geografici dell'italiano e dello spagnolo considerati in questa sede. Tale termine ci permette di includere elementi eterogenei che condividono alcune caratteristiche fondamentali (Masini 2009, Sevilla Muñoz 2008), tra cui la polilessicalità (le UF sono composte da almeno due parole), la fissità (di natura sia sintattica che semantica) e l'idiomaticità (tutte le UF considerate presentano un significato figurato complessivo, non riconducibile alla somma degli elementi che lo compongono).

2.1. Percorsi di acquisizione delle UF da parte dei parlanti non-nativi

Alla base del raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa paragonabile a quella di un parlante nativo vi è un uso accurato e appropriato della fraseologia della lingua target (Pawley & Syder 1983).

Mentre i parlanti nativi di una lingua elaborano il linguaggio in gran

parte per mezzo di un sistema di tipo olistico, che consente loro di lavorare su *chunks* linguistici prefabbricati, sfruttando quello che Sinclair (1987, 1991) denomina come *idiom principle*, gli apprendenti stranieri utilizzano invece preferibilmente l'*open choice principle*, lavorando su singole entrate lessicali piuttosto che su più ampie stringhe di parole.

Sembra dunque che in generale gli apprendenti stranieri incontrino importanti ostacoli nell'acquisire l'insieme delle UF utilizzate dai parlanti nativi, anche a livelli di competenza linguistico-comunicativa avanzati. La competenza fraseologica si configura dunque come uno spartiacque importante tra parlanti nativi e non nativi di una lingua target e merita di essere indagata in termini acquisizionali e supportata nella classe di lingua attraverso lo sviluppo e l'utilizzo sistematico di risorse e metodologie specifiche.

L'acquisizione di sequenze fraseologiche da parte dei parlanti non nativi potrebbe non seguire necessariamente gli stessi percorsi che si attivano nel processo di acquisizione del vocabolario frasale da parte dei parlanti nativi (Nattinger & DeCarrico 1992). Sembra persino che gli apprendenti stranieri accentuino la tendenza a «produrre espressioni grammaticali che semplicemente non sono idiomatiche» (Wray & Perkins 2000, p. 23): e ciò porta alla realizzazione di frasi corrette da un punto di vista grammaticale, ma molto dissimili da ciò che un parlante madrelingua direbbe in quel contesto linguistico-comunicativo.

Bishop (2004) ritiene che per apprendere una UF sia fondamentale anzitutto saperla riconoscere. Secondo lo studioso la difficoltà dei parlanti non nativi nell'acquisire tali strutture complesse in una lingua straniera potrebbe essere attribuibile alla mancanza di consapevolezza esplicita di questi fenomeni idiomatici, che li porta a non identificarli all'interno di un testo e, quindi, a non processarli in quanto tali. Nella maggior parte dei casi, infatti, le sequenze formulaiche non sono composizionali ed è difficile per i parlanti non nativi riconoscerle come intere unità linguistiche.

Anche la ridotta esposizione agli idiomatismi della lingua target contribuisce allo sviluppo di una ridotta capacità di produzione e comprensione degli stessi. Occorre perciò che si lavori formalmente nella classe di lingua sulle UF della lingua target, favorendo percorsi di riflessione metalinguistica espliciti e consapevoli.

2.2. Fraseodidattica e cultura nell'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera (*Español como Lengua Extranjera - ELE*)

Lo studio delle UF della lingua spagnola ha una tradizione ormai consolidata, che ha visto come pioniera Gloria Corpas Pastor e come punto di snodo la sua opera *Manual de fraseología española* (1996), sebbene non siano mancati antecedenti illustri (Casares Sánchez 1992 [1950], Zuluaga Ospina 1980)

soprattutto per quanto riguarda la loro classificazione. Alla fortuna di questi studi nelle ultime decadi si è accompagnata una certa «dispersione terminologica», sia in italiano che in spagnolo, frutto del disaccordo riguardo alla nomenclatura da adottare per fare riferimento ai molteplici fenomeni ed elementi inclusi in questo campo e della moltiplicazione degli approcci agli studi fraseologici (Messina Fajardo 2022). L'assenza di uniformità e solidità teorica, oltretutto, ha rallentato l'approfondimento di aspetti cruciali, quali la frequenza di utilizzo delle UF, le loro funzioni all'interno dei testi e nella comunicazione e la loro rilevanza ideologica in una comunità di parlanti (Corpas Pastor 2003, Fragapane 2011, Longobardi 2021).

Come indicato da Corpas Pastor (1996, p. 270; 1998, p. 167), la plurilessicalità, la combinazione fissa dei componenti, la variazione potenziale, l'idiomaticità, l'alta frequenza d'uso e l'istituzionalizzazione sono alcune delle caratteristiche che servono a definire e ad analizzare le UF; tuttavia, la *fissità* strutturale e l'*idiomaticità* – due degli aspetti chiave riconosciuti anche da altri studiosi, quali Zuluaga Ospina (1980) e Ruiz Gurillo (1997, 2001) – hanno reso difficile il loro impiego nella didattica delle lingue:

El carácter definitorio y, a la vez, peculiar de las unidades fraseológicas – ser una combinación fija de palabras y, en numerosas ocasiones, tener un significado que no se desprende del significado de sus elementos constituyentes – explica el esfuerzo que debe realizar el aprendiz de español como lengua extranjera para incorporar a su competencia unidades como *armar un cristo* o *poner un punto sobre las íes* (Penadés Martínez 1999, p. 23)

Nella didattica dello spagnolo come lingua straniera il dibattito ha riguardato innanzitutto quando e come introdurre le UF in un'aula ELE. Negli ultimi anni, si è fatta strada la convinzione che debbano essere introdotte sin dai livelli iniziali, una proposta che trova il suo fondamento nella potenzialità comunicative di queste strutture, il cui riconoscimento e la cui conoscenza migliorano le competenze linguistiche e culturali dell'apprendente. A tal proposito, valga pensare alla possibilità di costruire reti lessicali più complesse relative a campi semantici e contesti socioculturali propri dei livelli iniziali (i.e. la casa, il corpo, il cibo, il bar, il ristorante, etc.) attraverso l'introduzione di quelle UF più trasparenti nel significato, facendo leva sulla conoscenza nella L1 di UF pressoché parallele e facilmente intellegibili (Velázquez Puerto 2018).

Esistono anche specialisti, quali Ruiz Gurillo (2001), che raccomandano un uso delle UF nei livelli intermedi-avanzati di insegnamento della lingua straniera, soprattutto per la forte carica figurativa e metaforica che posseggono. Si tratta di una tendenza che trova un riscontro nel QCER (2002), nelle cui linee descrittive, sebbene si rimandi alla necessità di

coinvolgere la dimensione sociolinguistica e pragmatica nel processo di apprendimento delle lingue sin dai livelli iniziali per agevolare l'efficacia comunicativa, tuttavia si chiarisce che la comprensione e l'uso attivo dell'espressioni idiomatiche siano delle abilità richieste agli apprendenti dei livelli C1 e C2. Come suggerisce Velázquez Puerto (2018), quest'approccio si ripercuote anche sul *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC 2006), il vademecum per l'insegnamento dello spagnolo secondo i livelli di riferimento del QCER. Infatti, nel PCIC, nonostante si indichino chiaramente sin dai livelli A2 e B1 alcune competenze pragmatiche da acquisire di tipo diafasico e diamesico, il riferimento alle UF si riscontra prevalentemente nei livelli C1 e C2, sebbene in modo «superficial y asistemático», nel senso che non si offre né una loro presentazione sistematica, né strutturalmente organica, ma basata su un principio «cuantitativo-acumulativo, en detrimento del criterio de la frecuencia de uso y de la funcionalidad comunicativa» (Velázquez Puerto 2018, p. 22).

La difficoltà nel definire le peculiarità semantiche e strutturali di questo tipo di unità, insieme alla loro rappresentazione spesso carente, mancante o inaccurata, nei manuali d'insegnamento e di apprendimento di una lingua straniera, oltre che in documenti quali il PCIC e il QCER, ha contribuito alla copiosa presenza di proposte metodologiche e pratiche per la maggior parte legate o all'adattamento del processo di insegnamento-apprendimento a uno o più aspetti propri della didattica di una L2 – per esempio, come si è detto, a che livello del QCER introdurle e in relazione a quale della quattro competenze linguistiche da acquisire – o alle caratteristiche inerenti alle stesse UF. In tal senso, Julià Luna (2014) individua quattro tendenze:

- alcune proposte suggeriscono di tenere in considerazione il contesto sociolinguistico in cui si verificano e la frequenza d'uso delle UF, il che implica fornire agli studenti indicazioni sul registro, sull'uso grammaticale e pragmatico, nonché informazioni sulla variazione fraseologica legata alla regione in cui imparano la lingua straniera;
- altre di organizzare le UF secondo un approccio onomasiologico, introducendole in base al campo lessicale e semantico al quale sono correlate;
- in alcuni casi, soprattutto a livelli avanzati di apprendimento, si suggerisce di collegare le UF all'origine, alla motivazione e al processo cognitivo sottesi al loro significato. Questo approccio si basa sull'idea che l'universalità dei processi alla base di molte UF permetta di organizzarle utilizzando metafore e metonimie, agevolando così l'apprendimento attraverso relazioni cognitive con espressioni simili nella lingua madre. Va comunque sottolineato che questa metodologia non è sempre applicabile in modo uniforme a tutte le espressioni pluriverbali, poiché

alcune hanno radici ontologiche, mentre altre sono influenzate dalla cultura della lingua d'origine;

- anche la tipologia delle diverse UF, seguendo la classificazione di Corpas Pastor (1996), potrebbe influenzare il modo in cui vengono identificate, apprese e impiegate, determinando così una variazione nel processo di insegnamento e apprendimento associato.

A proposito della celebre classificazione di Corpas Pastor (1996, pp. 50-52), su cui si tornerà successivamente, l'autrice classifica le UF in tre categorie principali: collocazioni e locuzioni, che lei definisce come «proposizioni prive di senso compiuto», e gli enunciati fraseologici o frasi con senso compiuto, che includono le paremie e le formule linguistiche d'uso comune (*fórmulas rutinarias*).

Le paremie, e la disciplina che si occupa del loro studio, la paremiologia, godono da decenni dell'attenzione di numerosi specialisti in ambito ispanico (Anscombe 1997, 2007, García-Page 1997, 2008, Sevilla Muñoz 1988, 1993, 2008) e sono state oggetto di diversi tentativi di classificazione, rientrando al loro interno termini quali *refrán*, *proverbio*, *frases proverbiales*, *máxima*, *dicho*, etc. A tal proposito è interessante notare la differenza terminologica che esiste in spagnolo tra *refrán* e *proverbio*, esemplificata dalla proposta tassonomica delle paremie di Sevilla Muñoz e Crida (2013), ad oggi la più accreditata (Messina Fajardo 2022):

- paremie di origine conosciuta e uso prevalentemente dotto: proverbi e aforismi
- paremie di origine sconosciuta e uso prevalentemente popolare: *refranes*, frasi proverbiali e dialogismi

Il loro studio ha trovato riscontro e applicazione nella didattica ELE (Prieto 2006, Sardelli 2010, Campo Martínez 2001, Martín Amador 2015) per il valore culturale che esprimono, perché riflettono i costumi e i sentimenti dell'essere umano in una determinata epoca e sono delle cartine tornasole per approfondire la cultura di una società lungo il tempo. Di grande utilità ai fini didattici è il *Refranero multilingüe* (2005), un repertorio di *refranes* e frasi proverbiali con i suoi equivalenti paremiologici in diciotto lingue, facilmente accessibile dal portale del Centro Virtual Cervantes, grazie al lavoro di Sevilla Muñoz e Zurdo (2009). Interessante è anche la serie «Mínimo paremiológico», «o sea, el número mínimo de paremias en uso por parte de un número representativo de hablantes españoles». Anch'esso accessibile dal portale virtuale dell'Istituto Cervantes, si tratta di un progetto di ricerca che ha delimitato un corpus di paremie legate al loro uso e alla loro frequenza tra i parlanti spagnoli attuali, sotto il coordinamento di Sevilla Muñoz e Barbadillo de la Fuente. Una guida utile per la sua applicazione, non solo nell'ambito della didattica delle lingue, è il secondo numero della serie *El*

mínimo paremiológico español (2021).

Più in generale, Messina Fajardo (2017, p. 25), rifacendosi al termine *lexicultura* del francese Galisson (1987), parla di *fraseocultura*, per riferirsi al valore culturale proprio delle parole, delle UF e delle paremie, al repertorio storico, linguistico e culturale che trasmettono e alla carica semantica che trascende la struttura morfosintattica di tali espressioni, elementi che divengono un risorsa comunicativa per chi le conosce e un limite per chi non le possiede, magari perché non più intellegibili o applicabili da una generazione all'altra, non solo per differenze linguistiche e culturali.

Luque Durán e Majón Pozas (2002), tuttavia, approfondiscono lo stretto legame, tutt'altro che innocente, fra cultura e la creazione di fraseologismi a partire da elementi transculturali che rimandano a cronache del passato, eventi storici, racconti leggendari, miti culturali nazionali e stranieri, riti cerimoniali, credenze religiose e popolari, che suddividono in quattro *topoi*: biblici, classici (che rimandano al mondo greco-latino), nazionali (tradizioni, istituzioni, riti, giochi, etc.) e, infine, razziali e legate ai pregiudizi. Soprattutto nell'ultimo caso, le UF richiedono uno sforzo di tipo metaforico e metonimico per interpretare il loro significato e la loro significazione all'interno di una cultura, una determinata epoca e contesto, in determinate circostanze, che implica lo sviluppo di una competenza metaforica da parte dell'apprendente straniero attraverso i collegamenti che può creare partendo da espressioni sinonimiche nella sua L1. Il grosso dei contributi circa le UF di tipo geografico e la didattica ELE è per lo più legato all'uso dei gentilizi di tipo etnico, agli stereotipi e alle vicende storiche a cui rimandano, in cui spesso appaiono riferimenti puntuali alla toponomastica (Sánchez Morillas 2015, Jiménez García, Ortego Antón 2009, Gutiérrez Rubio, Enrique 2013, Nikleva Rodríguez Muñoz 2015, Luque 2021, González Rey 2014).

3. Geografia, educazione interculturale e didattica delle lingue: un rapporto complesso

3.1. Uno sguardo sul legame indissolubile tra lingua e cultura

Sapir (1958) afferma che il vocabolario di una lingua riflette chiaramente l'ambiente fisico e sociale in cui vive e interagisce un popolo. Più tardi Nida (1999) sosterrà la stretta interdipendenza tra i due sistemi altamente simbolici che sono la lingua e la cultura. Le dinamiche culturali sono indissolubilmente intrecciate con la lingua e quindi si riflettono morfologicamente e strutturalmente nelle forme che quest'ultima assume. In questa prospettiva sembra lecito interpretare la lingua come una componente imprescindibile del sistema culturale di una comunità di parlanti.

Le categorie culturali sono concettualizzate nella conoscenza implicita di stereotipi, miti, rituali, abitudini generali e altri modelli sociali e culturali (Teliya et al. 1998) e vengono elaborate diversamente dalle comunità di parlanti, poiché diversi sono i valori, il modo di sperimentare il mondo e il bagaglio enciclopedico su cui si fondano. La lingua è fondamentale per ogni cultura affinché queste categorie possano essere espresse e trasmesse; quindi, lingua e cultura non possono esistere separatamente.

In questa sede riteniamo che l'interazione tra lingua e cultura emerga con evidenza, insieme al rapporto che entrambe intrattengono con la fraseologia. Infatti, in virtù di questa interazione, i confini del significato simbolico di un oggetto o di un evento (sia esso verbale o culturale) risultano poco netti e definiti, specie per i parlanti non nativi di una certa lingua. Così come un simbolo culturale può essere soggetto a diverse interpretazioni, così anche nei sistemi linguistici uno stesso *simbolo linguistico* può essere portatore di diversi significati, espliciti o figurati, che dipendono non solo dal simbolo in sé, ma anche dai rapporti sintagmatici che questo intrattiene con gli altri simboli linguistici cui si accompagna (Firth 1957). Per questo motivo la fraseologia sembra essere l'ambito che meglio esemplifica la difficoltà di stabilire dei limiti definiti tra alcuni simboli linguistici, che sembrano essere distinti sul piano della lingua, ma che celano un complessivo significato figurato determinato da retaggi di natura culturale.

Come sostenuto da Austin (1962), la comunicazione non è possibile se chi parla e chi ascolta non condividono alcune conoscenze e presupposti di base, il che significa che la comunicazione non è possibile se non esiste un riferimento comune, non solo di natura strettamente linguistica. La lingua è dunque il mezzo di rappresentazione e riproduzione della cultura. In altre parole, si presuppone che la cultura si manifesti, in vario modo, nel contenuto di molte espressioni linguistiche, riprodotte e trasmesse da una generazione all'altra attraverso norme d'uso grammaticali e culturali.

L'analisi delle UF può contribuire a chiarire il significato figurato del linguaggio quotidiano e le implicazioni e l'estensione della nostra visione del mondo. Se la stessa visione del mondo è condivisa da tutti i membri di una comunità, è possibile che vengano codificati e scambiati significati linguistici di carattere metaforico per descriverla ed esprimerla.

In questa prospettiva le UF costituiscono strutture concettuali che rappresentano la percezione prototipica e convenzionale dei membri di una comunità linguistica e ne riflettono fedelmente la cultura.

3.2. L'importanza di formare apprendenti di lingua interculturali

Come indicato nel QCER (2002, p. 85), «lo sviluppo di una personalità interculturale formata sia da attitudini che da consapevolezze costituisce di

per sé un importante traguardo educativo». Per questo la didattica delle lingue mira a formare apprendenti competenti nella lingua oggetto di studio, capaci di comunicare sia oralmente che per iscritto nel modo più efficace e appropriato in base alla situazione comunicativa in cui si trovano a interagire.

Secondo Byram (1997) compito del docente di lingua sarebbe dunque quello di formare apprendenti che posseggano una solida competenza comunicativa interculturale, che li renda una sorta di mediatori culturali, capaci di confrontarsi con la complessità dell'alterità, evitando gli stereotipi che si accompagnano alla percezione del diverso attraverso la definizione di un'identità monolitica, i cui valori vengono erroneamente attribuiti da una prospettiva esterna. Obiettivo principale dell'educazione interculturale (EI) è dunque quello di preparare gli apprendenti all'interazione in lingua straniera con persone appartenenti ad altri gruppi culturali e, quindi, portatori di valori diversi e comportamenti sociali distintivi, sostenendoli nel percepire tale interazione con l'altro come arricchente sul piano personale e formativo (Byram 1997).

L'EI, insieme una prospettiva e una pratica educativa mirata a promuovere la comprensione e la convivenza tra individui di diverse culture, configura comunque un tema e una finalità complessi, nonché di estremo interesse per l'intero sistema di istruzione e di formazione, al cui sviluppo debbono contribuire, oltre che organizzazioni, istituzioni e docenti, anche una pluralità di approcci e saperi. A quello linguistico, andrà affiancato in particolare quello geografico, ai fini di realizzare una sinergia, specialmente in ambito accademico e in taluni contesti scolastici, in atto da tempo pur se in attesa di una attuazione sistematica e compiutamente istituzionalizzata. In particolare nel contesto dell'EI, infatti, l'educazione geografica e linguistica possono attuare proficue relazioni capaci di favorire l'apertura mentale, la consapevolezza culturale e la comprensione delle dinamiche globali, contribuendo così in modo significativo alla formazione di individui consapevoli e rispettosi delle diversità³.

La collaborazione tra geografia e linguistica – quest'ultima qui intesa nella vasta accezione di studio delle lingue nelle loro strutture, nonché nei loro rapporti con la storia della cultura – lascia dunque emergere un contributo prezioso per l'EI, poiché entrambe le discipline forniscono strumenti concettuali e metodologici per approfondire la comprensione delle connessioni tra lingua, cultura e spazio, nonché per comprendere e

³ Si legga per es. l'ambizioso contributo che la geografia può dare all'educazione secondo la *Carta Internazionale sull'Educazione Geografica* (1992), redatta in nuova versione nel 2016 dalla Commissione sull'Educazione Geografica dell'International Geographical Union: «lo studio della geografia aiuta a capire e apprezzare come si sono formati i luoghi e i paesaggi, come interagiscono le persone e gli ambienti, quali sono le conseguenze che derivano dalle nostre decisioni quotidiane che riguardano lo spazio e il mosaico delle culture e delle società diverse e interconnesse che esistono sulla Terra» (De Vecchis & Giorda 2018, p. 112).

promuovere la diversità e l'interazione culturale. A titolo d'esempio, mentre la linguistica può contribuire all'EI attraverso lo studio delle lingue straniere e delle diverse culture associate a esse, la geografia può illustrare i contesti spaziali in cui tali lingue e culture si sono radicate e sviluppate, aiutando a promuovere la comprensione e il rispetto delle diversità culturali peculiari di una o più regioni. Di conseguenza, se la linguistica può aiutare a sviluppare competenze nell'analisi dei discorsi e dei testi, consentendo per es. agli apprendenti di comprendere come il linguaggio può riflettere e/o influenzare le rappresentazioni culturali, la geografia potrà contribuire fornendo elementi preziosi per la conoscenza dei contesti spaziali in cui tali discorsi e testi si manifestano. Anche l'analisi delle variazioni linguistiche rappresenta un'opportunità per contributi sinergici: la geografia delle lingue studia infatti come le lingue variano all'interno di una determinata area geografica e ciò può aiutare a evidenziare le differenze linguistiche e culturali presenti in una regione, incoraggiando una maggiore comprensione e apprezzamento delle diversità (né andrà trascurato il fatto che in molte regioni del mondo esistono popoli indigeni con lingue uniche: al riguardo, la sinergia fra sapere linguistico e sapere geografico potrà contribuire, oltre che a preservare questi rari tratti culturali residuali, anche a promuovere una maggiore sensibilizzazione interculturale). Non è dunque un caso se in pressoché tutti i manuali universitari di geografia umana è presente un capitolo dedicato a lingue e gruppi umani, mirato a definire lo stretto rapporto tra geografia delle lingue e geografia delle culture, nonché, nell'attuale mondo globalizzato, a spiegare come le forze politiche, economiche e religiose possono influenzare la diffusione delle lingue o i fattori che contribuiscono alla dominanza linguistica. Né poi andrà trascurata, in molti Paesi e in particolare nel nostro, l'importanza di quel ramo della geografia linguistica che studia la distribuzione spaziale dell'uso dei dialetti anche in rapporto alla dominanza linguistica dell'idioma standard (Greyner *et al.* 2023).

Inoltre, in un'epoca in cui i movimenti di popolazione nello spazio rappresentano una questione viva, nell'analisi delle migrazioni e delle comunità multilingui la geografia può considerare come gli spostamenti influenzino la diversità linguistica in aree differenti; a sua volta la linguistica potrà analizzare i riflessi sulla lingua dell'interazione fra comunità multilingui, anche al fine di contribuire a un maggiore dialogo interculturale.

In aggiunta, la geografia può contribuire alla realizzazione di mappe culturali mirate a evidenziare la distribuzione geografica di gruppi culturali, lingue, religioni etc. e la linguistica può aiutare a sviluppare le descrizioni di tali distribuzioni culturali: insieme, le due discipline possono così fornire strumenti cartografici capaci di restituire una rappresentazione della diversità culturale. A tale riguardo, sovrviene un'ulteriore forma di collaborazione, ovvero quella che include l'analisi dei segni culturali (toponimi, odonimi,

simboli culturali, etc.): questi spesso includono elementi linguistici e geografici, e la comprensione di entrambi può aiutare a decifrare i significati culturali a essi associati. Come si sa, una forma di collaborazione preziosa fra geografia e linguistica, avviata da tempo, concerne proprio l'analisi dei nomi geografici, compresi toponimi e antroponimi: e ciò può contribuire all'EI, poiché i nomi geografici portano spesso con sé significati culturali e storici.

3.3. I modi di dire geografici: una frontiera di studio e ricerca per la comunicazione interculturale e l'educazione linguistica e geografica

Geografia e linguistica sono dunque interconnesse, poiché l'interesse di entrambe converge sulla distribuzione e sull'evoluzione delle lingue in relazione a differenti ambienti e culture. Queste due discipline possono insomma fornire una convergenza di prospettive unica e originale, utile per comprendere come le lingue si evolvono e si diffondono in relazione al territorio e alle comunità umane.

Sono soprattutto gli studi toponimici a rappresentare notoriamente da tempo, per entrambe le discipline, un consolidato fronte di convergenza di ricerca e didattica. Da esso sono senza dubbio derivati significativi progressi nella conoscenza e salvaguardia del patrimonio storico-culturale costituito dai nomi di luogo, con il merito peraltro di coinvolgere anche altre discipline (i.e. la storia, la cartografia, l'archeologia, l'etnografia, etc.) nel complesso tentativo di contribuire non solo alla spiegazione dell'origine e del significato dei nomi di luogo, ma anche della loro distribuzione e delle relative connessioni con il contesto ambientale⁴. I toponimi assumono il valore di beni culturali laddove «rappresentano una manifestazione concreta della percezione che le generazioni passate hanno avuto del proprio ambiente di vita» e costituiscono altresì «importanti mezzi di comunicazione», nonché «una delle componenti fondamentali della memoria storica del territorio e dunque della cultura locale» (Cassi 2007, pp. 55-56).

Analoghe considerazioni suscita il suggestivo – ancorché tuttora inesplorato – campo d'indagine rappresentato dai «modi di dire geografici», ovvero da quelle unità linguistiche dotate di riferimento geografico, esito di complesse stratificazioni culturali e per di più dalle origini spesso oscure. Come per la toponomastica, l'ambito di studio e ricerca che tali peculiari modi di dire aprono sembra arduo da confinare nei ristretti confini di

⁴ Al fiorire di studi di carattere sia toponomastico che geografico-terminologico dei primi del Novecento, sul piano dell'interesse seguirà nei decenni successivi non una interruzione, ma senza dubbio un certo declino. Poi dagli anni Settanta in alcune regioni il filone conoscerà una ripresa (per es. in Toscana, prima con A. Sestini e poi con L. Cassi; in Trentino, con L. Scotoni; in Umbria con A. Melelli; in Campania, con V. Aversano) (Cassi 2007).

un'unica disciplina, cosicché andrà anch'esso considerato quale crocevia di saperi (storico, linguistico, geografico, etnografico, letterario etc.) prezioso soprattutto in chiave didattica.

I modi di dire, in particolare geografici, svolgono in effetti un ruolo cruciale nella lingua e nella comunicazione umana poiché rappresentano una parte essenziale della cultura e dell'identità linguistica della regione di appartenenza, della quale riflettono le peculiarità. Spesso radicati nella storia, nella geografia e nelle tradizioni di una regione, questi possono essere utilizzati in vari contesti e assumono un ruolo significativo nella comunicazione interculturale, nonché nell'educazione linguistica e geografica. In particolare, nella comunicazione interculturale tali modi di dire possono generare un *ponte linguistico* tra individui di diverse culture e lingue; inoltre, possono anche essere utilizzati per spiegare o enfatizzare concetti o emozioni, aggiungendo colore e profondità a una conversazione e aiutando così a rendere aspetti culturali e storici di una lingua più facilmente comprensibili a eventuali apprendenti con background linguistici differenti. Proprio nell'ambito dell'educazione linguistica l'inclusione dei modi di dire geografici sembra potersi ritagliare significativi margini di utilità. In ordine a ciò, la sezione seguente è dedicata alla descrizione dei dati raccolti e alla *sistemazione* delle UF di argomento geografico individuate in rapporto ai livelli di competenza degli apprendenti stranieri, al fine di fornire uno strumento utile per i docenti di lingua e applicabile in diversi contesti fraseodidattici.

4. Una proposta metodologica per la didattica dei modi di dire geografici

4.1 Metodologia e analisi dei dati

La prima fase della ricerca è consistita nello spoglio di due dizionari per rintracciare le UF di argomento geografico.

Dal *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* (Lapucci 1969) sono derivate:

- 77 espressioni contenenti un rimando esplicito a un luogo geografico (es. *trovare l'America; succedere una Caporetto*);
- 28 espressioni contenenti indicazioni relative a gruppi etnici (es. *essere un genovese; filarsela alla francese*);
- 24 espressioni riferite a luoghi ideali (es. *essere nel Paese dei Balocchi; essere un Eden*).

Dal *Diccionario de refranes, dichos y proverbios* (Junceda 2022 [2006]) sono state ricavate:

- 172 espressioni contenenti un rimando esplicito a un luogo geografico (es. *descubrir el Mediterráneo; Lo que natura no da, Salamanca no presta*);
- 37 espressioni contenenti indicazioni relative a gruppi etnici (es. *Los catalanes, de las piedras hacen panes; tres españoles, cuatro opiniones; ¡Buen punto, filipino!*);
- 15 espressioni riferite a luoghi ideali (es. *ser un Edén; Abad de Bamba, lo que no puedo comer, dalo por su alma*).

Trattandosi di due tra i dizionari più rappresentativi per entrambe le lingue, si è deciso di enucleare un repertorio contrastivo in ottica glottodidattica. Le espressioni di tipo geografico selezionate rispondono ai sei criteri classificatori di Corpas Pastor (1996, 1998), soprattutto riflettono un alto grado di fissità esterna, idiomaticità e istituzionalizzazione; per la maggior parte si tratta di unità con una forte componente culturale e storica, si potrebbe dire canonico-istituzionale, il che ne riduce l'uso a livello situazionale, ma aumenta l'efficacia espressiva e la competenza pragmatica del parlante, nonché lo sforzo di interpretazione metaforica in chi le apprende. Il carattere storico di alcune espressioni può essere intelligibile laddove l'evento è di portata internazionale (es. *essere una Waterloo > ser una Waterloo*), anche perché le espressioni raccolte riguardano riferimenti geografici e storici che non oltrepassano l'Ottocento.

Questo elemento influisce anche sulla struttura interna di tali espressioni, soprattutto nel caso di quelle proverbiali, presenti per la maggior parte nel corpus spagnolo, che risultano quelle maggiormente in uso: la ripetizione formulare e la loro assonanza e rima ne aumentano l'aspetto pragmatico-comunicativo. Nel caso delle locuzioni, che costituiscono quasi la totalità del corpus italiano, molte di esse risultano desuete e quindi a bassa frequenza⁵ perché legate a stereotipi e vicende non più attuali, o la cui formulazione paronomasiologica è attualmente poco comprensibile (es. *andare a Piacenza*).

Esiste altresì in diversi casi la possibilità di realizzare delle varianti senza alterazione di significato (es. *essere una Caporetto/diventare una Caporetto; estar entre Escila y Caribdis/Salir de Escila, deseando evitar Caribdis*) o con alterazione di significato (es. *scoprire l'America/trovare l'America; estar en Belén/ser un buey de Belén*). Comunque nella maggior

⁵ A proposito della frequenza, in ambito ispanico si possono menzionare alcuni strumenti utili, quali il *Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles* (2004, 2018) o, online, il *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual* (DiLEA, 2019), oltre ai vari corpora linguistici, *EsTenTen*, *Corpus del Español*, il *CREA* e il *CORPES* della Real Academia Española. Attraverso una rapida ricerca si può notare che molte UF di tipo geografico non appaiono o hanno una bassa occorrenza, altre invece sono di largo uso (es. *pasar/cruzar el Rubicón*) o di utilizzo soprattutto letterario (*¡Naranjas de la China!*).

parte dei casi l'elemento che cambia appartiene alla stessa categoria grammaticale e non è il riferimento geografico. Naturalmente possono esservi eccezioni:

- *essere oro di Ferrara/Piombino/Bologna;*
- *Quien se fue a Sevilla, perdió su silla (quien a Aragón se la encontró) o con varianti diatopiche, quali: El que va a Sevilla pierde su silla. El que va a Lima se sienta encima.*

4.2. Una classificazione dei dati in prospettiva didattica

Nonostante non manchino modelli più complessi di classificazione, soprattutto in ambito ispanico (Casares 1950, Zuluaga 1980, Corpas Pastor 1996, Ruiz Gurillo 1997, García-Page 2008, per citarne alcuni), in questa sede, ai fini della proposta glottodidattica facciamo riferimento ai criteri classificatori elaborati da Masini (2009, 2012), che distingue tra:

- fissità sintagmatica (possibilità di modificare la struttura di una UF inserendo un elemento): nella maggior parte dei casi, le UF di carattere geografico presentano un elevato grado di fissità con alcune eccezioni, es. *costare un Perù > costare solo un Perù; ser un hijo... de Gran Bretaña > ser un enorme hijo de la Gran Bretaña;*
- fissità paradigmatica (possibilità di sostituzione di uno dei due elementi di una combinazione): anche in questo caso gli esempi sono minimi, es. *andarsene alla francese/filarsela alla francese/andarsene all'inglese; marcharse/irse/despedirse a la francesa;*
- familiarità: è quasi totale, trattandosi della frequenza di co-occorrenza degli elementi all'interno delle combinazioni lessicali, vista la scarsissima variazione dei componenti nelle UF di tipo geografico.

Secondo questa classificazione, le UF del corpus analizzato appartengono a quelle che Masini definisce «espressioni multiparola» (espressioni idiomatiche), contraddistinte da fissità paradigmatica, fissità sintagmatica e familiarità, a differenza delle collocazioni e delle combinazioni preferenziali. La scelta di una semplificazione terminologica pensiamo sia utile soprattutto ai fini di una didattica di una L2 non solo rivolta a studenti di lauree linguistico-filologiche. Questa categoria ampia ci permette di includere tutte quelle locuzioni di tipo geografico che, non essendo proverbiali, non entrano direttamente nella tassonomia paremiologica offerta da Sevilla Muñoz e Crida Álvarez (2013), utile soprattutto ai fini della formazione e ricerca linguistica.

Il nostro tentativo classificatorio, a differenza dei precedenti, non ha un intento strettamente linguistico, bensì glottodidattico. La ripartizione delle UF selezionate, di cui si offrono alcuni esempi, è funzionale al loro impiego nella classe di lingua in rapporto ai livelli di competenza individuati dal QCER.

L'idea è quella di offrire un modello glottodidattico contrastivo⁶ che vede nel rapporto tra geografia e fraseologia uno strumento per potenziare la competenza comunicativa interculturale degli apprendenti. La proposta di classificazione è la seguente:

- *luoghi-chiave*: alcuni modi di dire si riferiscono a luoghi e città che hanno avuto un ruolo-chiave nella storia nazionale o internazionale (*¡De Madrid al cielo!*; *Pan y agua, de Salamanca*; *Vedi Napoli e poi muori*). In alcuni casi sussiste un'equivalenza strutturale interlinguistica tra le espressioni italiane e spagnole (*tutte le strade portano a Roma* > *todos los caminos conducen a Roma*); in altri casi questa equivalenza è parziale perché cambia il riferimento geografico (*Roma non fu fatta in un giorno* > *No se hizo Sevilla en un solo día*). Ci sono poi delle UF in cui si riscontra un'equivalenza solo di natura semantica (*Chi va a Roma perde la poltrona* > *Quien fue a Sevilla, perdió su silla*; *Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma* > *parli del diavolo e spuntano le corna*). Va segnalata una particolarità riguardante la città di Roma, che figura in maniera più frequente nelle UF spagnole e in quelle italiane, in cui non si rintraccia un corrispettivo (*Daca y toma, como la bula de Roma*; *Quien asno fue a Roma, asno se torna*; *En Roma, como en Roma*; *A Roma se va por todo, pero por narices no*, etc.). Queste espressioni si rivelano particolarmente utili per apprendenti di livello A1-A2, che, come indicato nel QCER, sono in grado di comprendere e produrre espressioni contenenti rimandi familiari e quotidiani o frequentemente utilizzati. La presenza di toponimi immediatamente riconoscibili facilita l'accesso a informazioni di carattere extralinguistico e interdisciplinare, che promuovono la competenza comunicativa e interculturale degli apprendenti dei livelli base. In questa «fase de aproximación», secondo il PCIC, entrano nozioni geografiche essenziali, ma anche particolarità utili a conoscere le differenze tra i diversi contesti geografici del mondo ispanico.
- *Etnoculturemi e stereotipi*: spesso i modi di dire riflettono aspetti culturali, tradizioni e vicende di una determinata regione o luogo, compresi gli stereotipi. Laddove si rintracciano significati simili, si hanno però rimandi etnogeografici diversi (*pagare alla romana* > *pagar a la*

⁶ In tal senso, García Muruais (1998, p. 367) aveva proposto questa suddivisione di tipo contrastivo: 1. esiste la possibilità che una UF abbia una stessa combinazione di parole sia nella lingua madre (L1) che nella lingua straniera (L2), con contesti d'uso, sfumature, valutazioni emotive, e effetti retorici che coincidono; 2. allo stesso modo si possono trovare UF coincidenti nella L1 e nella L2, con ambiti d'uso simili, ma con variazioni a livello grammaticale, che si manifestano nell'ordine degli elementi o in altre categorie linguistiche; 3. in diverse circostanze, la stessa combinazione di parole di una UF può assumere significati, sfumature e contesti d'uso distinti; 4. è plausibile che espressioni identiche abbiano significati del tutto disparati; 5. le due lingue potrebbero codificare in modo idiomatico la risposta a determinate situazioni, anche se l'espressione stessa si presenta con termini lessicalmente differenti.

catalana; essere un genovese>ser catalán). Nella comunicazione interculturale, comprendere i modi di dire geografici può aiutare a evitare malintesi, approfondire questioni geopolitiche e favorire una comunicazione efficace tra persone provenienti da diverse regioni geografiche, oltre a favorire la ricerca di espressioni sinonimiche più politicamente corrette. A seconda del grado di approfondimento culturale e delle situazioni comunicative considerate, questo tipo di espressioni si configurano adatte sia per livelli principianti (A1-A2) che per livelli intermedi (B1-B2). Va inoltre detto che molte volte i modi di dire su altri gruppi etnici rappresentano stereotipi socialmente radicati con connotazione critica o sarcastica (*¡Hay moros en la costa!>mamma li turchi!; En casa del moro no habléis algarabía>non rubare a casa dei ladri; andarsene alla francese>marcharse a la francesa; fare il portoghese o hacerse el sueco*, che rispettivamente mancano di corrispondenza interlinguistica). La padronanza di queste espressioni è pertanto indice di un'elevata competenza linguistico-comunicativa e necessita inoltre di un consapevole controllo pragmatico, che va introdotto solo nei livelli più avanzati (C1-C2), magari attraverso l'uso di materiali autentici che possano chiarire la percezione, l'uso e il dibattito sulla diversità nelle culture che rimandano alla L2, in questo caso quelle appartenenti alla lingua spagnola, come raccomandato nel paragrafo *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC.

- *Assonanza*: alcuni modi di dire si sviluppano sulla base di assonanze fonetiche che richiamano delle affinità sul piano del significato (es. *essere diamanti di Vetralla, Vetralla>vetro*) o dei suoni coinvolti (*En España, el que apaña apaña*). In entrambe le lingue considerate si riscontrano questi fenomeni, che generano espressioni di fatto intraducibili e risultano, quindi, particolarmente ostiche e difficili da riconoscere per gli apprendenti di lingua straniera.

In alcuni casi, l'assonanza è costruita su un rimando intergeografico, come nel caso delle espressioni spagnole *Cerdeña, o mata o empreña* o *Por mucho hablar, me llevan a Callar*, due proverbi popolari di tipo morale ormai in disuso che rimandano al territorio della Sardegna e alla città di Cagliari, considerate anticamente luoghi inospitali e destinati al confine, secondo la descrizione presente all'interno del *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) di Sebastián de Covarrubias, riportata da Junceda (2022, pp. 118, 470).

Sebbene il livello di approfondimento culturale per la decodifica di queste espressioni sia proprio dei livelli intermedio-avanzati del QCER, queste espressioni possono essere utili anche per apprendenti di livello A2-B1. Difatti, in virtù della loro struttura fonetica – ludico-poetica, secondo Velázquez Puerto (2018, p. 32) –, queste UF sono facilmente riconoscibili

nella loro fissità interna e potenzialmente riproducibili come *chunks* linguistici prefabbricati.

Le categorie seguenti sono tutte destinate all'utilizzo con apprendenti di livello avanzato (C1-C2) in virtù delle prenoscenze linguistiche, pragmatiche e culturali necessarie per essere decodificate e prodotte.

- *Riferimenti geografici di tipo biblico, greco-latino e di derivazione dotto*: nei Paesi di lingua romanza le espressioni di origine biblica e greco-latina sono molto numerose e mostrano un elevato grado di corrispondenza interlinguistica, poiché il retroterra culturale cui attingono è comune. L'uso che se ne attesta, tuttavia, è prevalentemente letterario e giornalistico, più che colloquiale. Nel caso di quelle bibliche, spesso esistono espressioni equivalenti fra italiano e spagnolo (*essere/come una Babele*>*ser/como una Babel*; *essere una Cafarnao*>*ser un Cafarnaúm*), altre possono presentare varianti sintattiche (*essere sulla via di Damasco*>*así como a San Pablo camino de Damasco/como Pablo en su camino a Damasco*), altre ancora condividono il riferimento biblico, ma differiscono nell'uso semantico-situazionale: *pagare nella valle di Giosafat* significa rimandare un pagamento all'infinito, fino al giorno del giudizio; *hasta/en el valle de Josafat* ha un'accezione simile, ma «para dar a entender que dos personas no esperan volver a verse o tratarse en esta vida» (DLE); talora, si possono riscontrare espressioni sinonimiche: *Pagar en las tres pagas se usa: tarde, mal y nunca*. Se alcune sono di tipo colloquiale, altre sono di uso dotto e dipendono dal grado di cultura di partenza degli apprendenti. Secondo le indicazioni del QCER, nei livelli avanzati l'apprendente dovrà essere capace di riconoscere una vasta gamma di espressioni idiomatiche, anche attraverso la fruizione di prodotti culturali, non solo letterari, ma anche cinematografici. La religione, i suoi riti, le tradizioni possono essere oggetto di approfondimento anche attraverso l'uso fraseologico, come punto di partenza o punto di arrivo e ricerca del loro impiego in corpora digitali o di ulteriori UF.
- *Localizzazione di eventi storici e catastrofici*: in questo caso il valore pragmatico dell'espressione è realizzato dal richiamo a luoghi geografici che nella storia hanno ospitato eventi catastrofici, battaglie, rovesci, etc. Non sempre sussiste una corrispondenza diretta tra l'italiano e lo spagnolo, poiché ogni Paese ha i propri luoghi interni di riferimento (*essere una Caporetto*; *más se perdió en Cuba*, replica consolatoria che rimanda alla guerra ispano-americana del 1898). In altri casi possiamo trovare delle equivalenze (*perdersi/essere questioni/discussioni bizantine*>*perderse en discusiones bizantinas*, in riferimento al complesso cerimoniale della corte bizantina; *Parigi val bene una messa*>*París bien vale una misa*, un'espressione proverbiale attribuita a Enrico IV nella diatriba tra cattolicesimo e protestantesimo) o delle

corrispondenze semantiche (*fare/succedere un '48>armarse la de San Quintín*, relativa alla cruenta battaglia combattuta nella cittadina francese il 10 agosto 1557 fra le truppe francesi e spagnolo nell'ambito delle cosiddette *guerre d'Italia*; esiste oltretutto la locuzione popolare *armarse la de Mazagatos*, piccolo centro della provincia di Segovia). Spesso questi modi di dire possono essere collegati a eventi storici importanti, ma nella memoria e nell'uso dei parlanti hanno una bassa frequenza, anche perché di frequente l'origine di queste espressioni non è chiara neanche ai parlanti nativi. Come nella categoria precedente, la competenza linguistica e culturale del parlante è un elemento fondamentale. In ambito glottodidattico le seguenti UF possono essere introdotte per aumentare la competenza comunicativa a livello socio-pragmatico all'interno di approfondimenti geografici e storico-culturali, previsti oltretutto nella «fase de consolidación» del PCIC, cercando di stimolare e perfezionare la loro riproduzione.

4.3. Un'unità didattico-fraseologica: *También el español conduce a Roma*

La seguente proposta didattica si rivolge a studenti universitari italiani o italofofi⁷ che non abbiano mai studiato spagnolo. Potrebbe svolgersi come unità didattica di rinforzo pragmatico-comunicativo, di ripasso grammaticale e approfondimento geografico, quindi tendenzialmente alla fine di un corso A1-A2.

Il nostro obiettivo è introdurre delle UF funzionali alla didattica ELE, partendo dall'auto-osservazione linguistica e dall'uso volontario e cosciente di competenze fraseologiche e culturali, per approdare al confronto e al riconoscimento di similitudini e differenze linguistico-comunicative, così da scoprire nuove UF della L2 e approfondire gli aspetti geografici, in questo caso, di città-chiave della Spagna o, se possibile, dell'America Latina.

La fase di preparazione prevede la selezione di espressioni idiomatiche a più alta frequenza d'uso legate a Roma in italiano (*Tutte le strade portano a Roma, Chi va a Roma perde la poltrona; Chi bestia va a Roma, bestia ritorna; domandando domandando si va a Roma; Roma non fu fatta in un giorno*); le corrispondenze con lo spagnolo (*Todos los caminos conducen a Roma; Quien bestia va a Roma, bestia retorna; Preguntando se llega a*

⁷ Il progressivo aumento di studenti italiani di origine straniera o italofofi stranieri nelle classi ELE obbliga a pensare nuovi approcci rispetto alla didattica ELE in Italia. In questo tipo di proposta risulta fondamentale la cooperazione tra studenti per agevolare la condivisione delle conoscenze fraseologiche dell'italiano e, allo stesso tempo, stimolare il confronto interculturale attraverso il coinvolgimento di altre esperienze linguistiche e culturali.

Roma, etc.) e novità con referenti toponomastici spagnoli (*Quien fue a Sevilla, perdió su silla (quien a Aragón, se la encontró); Lo que no da la naturaleza, no lo da Salamanca y menos Baeza; No se ganó Zamora en una hora (ni Roma se fundó luego toda)*) o con varianti nella toponomastica o nella struttura lessico-sintattica (*El que va a Sevilla pierde su silla. El que va a Lima se sienta encima o E que va para la villa pierde su silla; No se hizo sevilla en un solo día; Quien lengua ha, a Roma va, etc.*).

La fase d'introduzione dell'attività didattica prevederà le seguenti fasi:

- richiesta di associazione lessicale all'idea di Spagna, lavorando sugli stereotipi e gli aspetti lessicoculturali che emergono;
- indurre a ragionare su quali siano gli stereotipi sull'Italia in Spagna, offrendo successivamente proposte di documenti autentici presenti nel web e approfondendo il lessico che si presenta;
- sollecitare agli studenti informazioni sulla relazione tra Roma e la Spagna (risposte anche in italiano) per poi offrire un breve e semplice quadro storico-culturale in spagnolo;
- infine, fare inferenza sulle conoscenze pregresse degli studenti relative a espressioni idiomatiche in italiano su Roma e dividerle, spiegandone l'aspetto semantico e sociopragmatico.

La fase successiva, di tipo induttivo, prevederà:

- la proposta di espressioni idiomatiche in spagnolo su Roma (*tout court* o attraverso brevi testi o minidialoghi in spagnolo);
- l'osservazione e il riconoscimento delle espressioni in cui appare Roma (con corrispondenza o meno in italiano, es. *Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma*) e l'approfondimento dell'aspetto semantico-pragmatico e comunicativo, cercando nuove equivalenze in italiano (*Parli del diavolo e spuntano le corna*);
- la richiesta di sottolineare i componenti sintattici presenti nelle espressioni idiomatiche (specialmente verbi, preposizioni e avverbi di luogo) per rinforzare la competenza morfosintattica e potenziare l'aspetto sinonimico del lessico.

L'ultima fase, quella deduttiva, consisterà:

- nell'associazione delle espressioni al loro significato in spagnolo, offrendo nuove proposte sinonimiche con città spagnole (*Quien bestia va a Roma, bestia retorna*>*Lo que no da la naturaleza, no lo da Salamanca y menos Baeza*) o nuove UF in cui appare solo Roma (*Camino de Roma, ni mula coja ni bolsa floja*) e altri referenti della toponomastica spagnola (*Revolver Roma con Santiago*);
- nel fornire una mappa della Spagna, invitando gli studenti alla ricerca di informazioni di base sulle città considerate, su lineamenti geografici, ambientali, tradizioni, prodotti tipici, a partire da una lista di domande (1. ¿Dónde está ...?; 2. ¿Cuál es su capital/capital de provincia/monumento

más importante? 3. *¿Cuántos habitantes tiene?* 4. *¿Cómo se llama la gente de ...?*, etc.);

- nel cercare altre paremie sul *Refranero multilingüe* su città viste e su nuove città spagnole, rintracciando le espressioni sinonimiche in italiano o ricercandone il significato in risorse lessicografiche digitali (es. *DLE*);
- nella produzione di un breve testo descrittivo in spagnolo con informazioni basilari sulle nuove città proposte, seguendo il modello del questionario proposto.

Attraverso questa unità didattica si potenziano i seguenti contenuti:

- teorici: introduzione alla fraseologia;
- fonetico-fonologici: pronuncia di toponomastica e onomastica etnica/demotica;
- grammaticali: morfologia verbale (presente e preterito indicativo) e collocazione di preposizioni e avverbi di luogo;
- lessico-semantici: significato idiomatico, semidiomatico o letterale e contestuale delle espressioni fraseologiche; sinonimia lessicale; lessico della società, della storia, della geografia fisica, umana e politica;
- socioculturali: elementi di storia romana e spagnola; geografia spagnola e espressioni idiomatiche utilizzate in Spagna e Italia;
- di traduzione: problematicità e riflessione nella ricerca degli equivalenti tra L1 e L2.

5. Conclusioni

La collaborazione tra geografi e linguisti può portare a una comprensione più approfondita delle relazioni tra lingua e spazio geografico? Può la fraseologia a tema geografico indurre un miglioramento nelle competenze linguistico-comunicative degli apprendenti di lingua straniera? Che ruolo possono avere lineamenti morfo-geografici e condizioni ambientali nell'analisi delle varianti regionali di una lingua? Come e in che misura vocabolario ed espressioni idiomatiche possono essere indicativi dell'identità culturale di un luogo? Si tratta di interrogativi che evocano questioni complesse, nella consapevolezza che ambiente, lingua e cultura si intrecciano e si influenzano reciprocamente e costantemente. Queste pagine si configurano come un ulteriore contributo al complesso, articolato e ormai consolidato percorso di collaborazione tra geografia e linguistica, dal quale è generato un crocevia di saperi e linee di ricerca interdisciplinari, comunque meritevole di incoraggiamento: la collaborazione tra le due discipline può infatti agevolare la comprensione di come ambiente e lingua influenzino la cultura, nonché promuovere insieme una maggiore consapevolezza e una più efficace comunicazione interculturale. In questa sede si è offerto al riguardo un primo tentativo di

riflessione teorico-metodologica, unito a una proposta glottodidattica, in ordine all'analisi dei modi di dire geografici: un peculiare fronte di ricerca che auspichiamo possa suscitare interesse, così da giovare in futuro di ulteriori apporti e approfondimenti, anche da parte di altre discipline. Data la natura delle UF considerate, queste si rivelano particolarmente adatte ad affrontare tematiche di natura etnoculturale e nel contempo a proporre contenuti grammaticali con apprendenti con livelli di competenza linguistico-comunicativa trasversali ai diversi indicatori elaborati dal QCER. E ciò in virtù di una certa fissità, riconoscibilità e assonanza fonetica che rendono le UF una valida risorsa per i docenti per introdurre argomenti di interesse linguistico-strutturale, ma anche pragmatico-comunicativo.

Bionote: Diana Peppoloni insegna *Didattica delle Lingue Moderne e Teoria e Tecnica della Traduzione* presso l'Università degli Studi di Perugia. Tra i suoi principali interessi di ricerca rientrano l'impiego dei corpora e delle tecnologie digitali nella classe di lingua, l'individuazione e l'analisi delle caratteristiche linguistiche della comunicazione accademica parlata e lo sviluppo di percorsi di riflessione metalinguistica per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere.

Tra le sue pubblicazioni ricordiamo, a questo proposito, le due monografie *Glottodidattica e metalinguaggio* (Guerra Edizioni) e *Per una didattica digitale delle lingue* (Mondadori Editore).

Marco Paone è docente di lingua spagnola e traduzione presso l'Università degli Studi di Perugia, dove è anche condirettore del Centro de Estudos Galegos. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la didattica e la storia della lingua spagnola, e questioni di traduzione, storiografia letteraria e letteratura comparata relative al contesto iberico, ispanoamericano e italiano. Su questa linea ha curato il volume *Constelación latinoamericana: intelectuales y escritores entre traducción, crítica y ficción* (Pliegos Hispánicos, n. 11 – Universitas Studiorum, 2020) e la monografia *Antologías, poesía, traducción: una perspectiva comparada transatlántica entre Italia, España y Argentina (1950-2010)* (PublicaUEX Editorial – Universidad de Extremadura, 2022). Come traduttore, ha curato l'edizione italiana di alcune opere di Lois Pereiro, Uxío Novoneyra, Berta Dávila, Teresa Colom.

Fabio Fatichenti insegna *Geografia* nei corsi di laurea in Lettere e in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Perugia. Dalla sua attività di ricerca sono derivate oltre un centinaio di pubblicazioni (monografie e articoli editi in riviste e in atti di convegni nazionali e internazionali) relative in particolare a temi e problemi del paesaggio, dell'ambiente e del territorio, allo studio e alla valorizzazione del patrimonio culturale, nonché alla didattica della Geografia e all'analisi delle fonti geostoriche.

Recapito degli autori: diana.peppoloni@unipg.it; marco.paone@unipg.it; fabio.fatichenti@unipg.it

Riferimenti bibliografici

- Anscombe Jean-Claude 1997, *Reflexiones críticas sobre la naturaleza y el funcionamiento de las paremias*. In «Paremia» 6, pp. 43-54.
- Anscombe Jean-Claude 2007, *Hacia una clasificación lingüística de las formas sentenciosas*. In Conde Tarrío Germán (ed.), *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées*, Ed. E.M.E., Belgique, pp. 11-37.
- Austin John Langshaw, *How to Do Things with Words*, Clarendon Press, Oxford, 1962.
- Bally Charles, *Traité de Stylistique Française*, C. Winter, Heidelberg, 1909.
- Bishop Hugh 2004, *The effect of typographic salience on the look up and comprehension of unknown formulaic sequences*. In Schmitt Norbert (ed.), *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 227-248.
- Bolinger Dwight 1976, *Meaning and memory*. In «Forum Linguisticum» 1, pp. 1-14.
- Byram Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, 1997.
- Campo Martínez Maria Amparo 2001, *Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera*. In «Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española» 12, pp. 9-29.
- Casares Sánchez Julio, *Introducción a la lexicografía moderna*, Consejos Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1992 (1950).
- Cassi Laura 2007, *Geografia e toponomastica. Aspetti di metodo e della ricerca*. In Aversano Vincenzo (ed.), *Toponimi e antroponimi: beni-documento e spie di identità per la lettura, la didattica e il governo del territorio*. Tomo I, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 53-65.
- Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, 2002.
- Corpas Pastor Gloria, *Manual de fraseología española*, Gredos Editorial, Madrid, 1996.
- Corpas Pastor Gloria 1998, *Criterios generales de clasificación del universe fraseológico de las lenguas con ejemplos tomados del español y del inglés*. In Alvar Ezquerro Manuel, Copas Pastor Gloria, *Diccionarios, frases, palabras*, Servicio de publicaciones de la Universidad, Málaga, pp. 157-187.
- Corpas Pastor Gloria, *Diez años de investigaciones en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Iberoamericana-Vervuet, Madrid, 2003.
- CORPES = Real Academia Española, *Corpus del Español del Siglo XI*, <<https://www.rae.es/corpes/>>
- CREA = Real Academia Española, *Corpus de Referencia del Español Actual*, on-line, <<https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>>
- De Vecchis Gino, Giorda Cristiano (eds.) 2018, *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma.
- DLE = Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, on-line, <<https://dle.rae.es/>>.
- Ellis Rod 2005, *Principles of instructed language learning*. In «Elsevier» 33, pp. 209-224.
- Fernando Chiara, *Idioms and idiomaticity*, Oxford University Press, Oxford 1996.
- Fillmore Charles, Kay Paul, O'Connor Mary Catherine 1988, *Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone*. In «Language» 64, pp. 501-538.
- Firth John, *A synopsis of linguistic theory. Studies in linguistic analysis*. Blackwell, Oxford, 1957.
- Fragapane Federica 2011, *La traducción de la fraseología en los diccionarios bilingües español-italiano italiano-español*. In «Epos : Revista de Filología» 27, pp. 49-68.

- García Muruais María Teresa 1998, *Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE*. In García Alonso, Kira Moreno Francisco, Gil Bürman María (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 363-370.
- García-Page Mario 1997, *Propiedades lingüísticas del refrán (II): el léxico*. In «Paremia» 6, pp. 275-280.
- García-Page Mario, *Introducción a la Fraseología Española. Estudio de las locuciones*, Anthropos, Barcelona, 2008.
- González Rey María Isabel, *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da USC, Santiago de Compostela, 2014.
- Grace George, *The Linguistic Construction of Reality*, Croom Helm, New York, 1987.
- Greyner Alyson L., Dematteis Giuseppe, Lanza Carla 2023, *Geografia umana*, UTET, Torino.
- Gutiérrez Rubio Enrique 2013, *Fraseología y estereotipos en español. ¿Una relación bidireccional?*. In «Language Design» 15, pp. 119-136.
- Instituto Cervantes 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español, 1: Niveles A1-A2; 2: Niveles B1-B2; 3: Niveles C1-C2*, Instituto Cervantes Biblioteca Nueva, Madrid.
- Jiménez García Elena, Ortego Antón María Teresa 2009, *El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica*, In «Foro de profesores de E/LE» 5, pp. 1-6.
- Juliá Luna Carolina 2014, *Cognición y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas las unidades fraseológicas en ELE*. In Ferrús Beatriz, Poch Dolors (eds.), *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura, Iberoamericana-Vervuert*, Madrid, pp.101-120.
- Lapucci Carlo, *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Valmartina Editore, Firenze, 1969.
- Longobardi Sara 2021, *Análisis contrastivo entre estudiantes italianos de ELE y HN españoles: uso de fraseologismos, fórmulas rutinarias y unidades léxicas coloquiales en la conversación espontánea en telecolaboración*. In «Rassegna Italiana di Lingüística Applicata» 53 [3], pp. 291-311.
- Luque Durán Juan de Dios, Manjón, Francisco José 1998, *Tipología léxica y tipología fraseológica: universales y particulares, metáfora y lenguaje taurino*. In Luque Durán Juan de Dios, Pamies Bertrán Antonio (eds.), *Léxico y Fraseología*, Método Ediciones, Granada, pp. 139-154.
- Luque Rocío 2021, *Los topónimos y los gentilicios en la fraseología: correspondencias entre español e italiano*. In Barceló Martínez, Tanagua, Delgado Pugés, Iván, García Luque, Francisca (eds.), *Tendencias actuales en traducción especializada, traducción audiovisual y accesibilidad*, Tirant, Valencia, pp. 539-563.
- Martín Amador Cristina 2015, *Uso de paremias en medios audiovisuales y en manuales didácticos actuales*. In Martínez de Carnero Calzada Fernando, Messina Fajardo Luisa A. (eds.), *Studi di fraseologia e paremiologia*, Aracne, Roma, pp. 273-288.
- Masini Francesca 2009, *Combinazioni di parole e parole sintagmatiche*. In Mereu Lunella, Lombardi Vallauri Edoardo (eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone*, Bulzoni, Roma, pp. 191-209.
- Mel'čuk Igor 1995, *Phrasemes in language and phraseology in linguistics*. In Everaert Martin, van der Linden Erik-Jan, Schenk André, Schreuder Rob (eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 167-232.

- Messina Fajardo Luisa A. 2022, *Fraseología y paremiología. La dispersión terminológica en español y en italiano*. In Fine Ruth, Goldberg Florinda F., Hasson Or (eds.), *Mundos del hispanismo una cartografía para el siglo XXI*. Vervuert, Frankfurt, vol. 2.
- Messina Fajardo Luisa A., *Apuntes de Fraseología, Paremiología, Traducción y didáctica del español*, Avant editorial, Barcelona, 2017.
- Nattinger James R., DeCarrico Jeanette S. 1992, *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Nida Eugène 1999, *Lengua Cultura y Traducción*. In Vega Cernuda Miguel Ángel, Martín-Gaitero Rafael (eds.), *Lengua y Cultura. Estudios entorno a la Traducción*, Editorial Complutense, Madrid, pp. 1-6.
- Nikleva Dimitrinka G., Rodríguez Muñoz Francisco J. 2015, *Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural*. In «La formación y competencias del profesorado de ELE», XXVI Congreso Internacional de la ASELE. Granada: Asele, 2015, pp. 755-772.
- NTLLE = Real Academia Española, *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*, on-line, <<https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-tesoro-lexico-grafico-0>>.
- Pawley Andrew, Syder Frances Hodgetts 1983, *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*. In Richards Jack, Schmidt Richard (eds.), *Language and Communication*, Longman, London, pp. 191-226.
- Penadés Martínez Inmaculada 2019, *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*, on-line, <www.diccionariodilea.es>.
- Penadés Martínez Inmaculada, *La enseñanza de las unidades fraseológicas. Manual del profesor de ELE*, Arco/Libros, Madrid, 1999.
- Prieto Grande Martín, *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*, Edinumen, Madrid, 2006.
- Ruiz Gurillo Leonor, *Las locuciones en español actual*, Arco/Libros, Madrid, 2001.
- Ruiz Gurillo Leonor, *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia, Cuadernos de Filología - Facultad de Filología, Universitat de València, vol. XXIV, 1997.
- Sánchez Morillas Carmen María 2015, *Estereotipos despectivos en la fraseología española*. In Bravo-García Eva, Gallardo Saborido Emilio J. (eds.), *Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas*, «MarcoELE» 21, pp. 108-125.
- Sapir Edward, *Culture, Language and Personality*, University of California Press, Berkeley, 1958.
- Sardelli Maria Antonella 2010, *Los refranes en la clase de ELE*. In «Didáctica. Lengua y Literatura» 22, pp. 325-350.
- Seco Reymundo Manuel, Andrés Puente Olimpia, Ramos González Gabino, Domínguez Cintas Carlos, *Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles*, 2ª ed., JdeJ Editores, Madrid, 2018.
- Sevilla Muñoz Julia 1993, *Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa*. In «Paremia» 2, pp. 15-20.
- Sevilla Muñoz Julia 2008, *Formas paremiológicas y criterios de clasificación*. In «Crítica del texto», XI [1-2], pp. 235-248.
- Sevilla Muñoz Julia, Barbadillo de la Fuente María Teresa, *El mínimo paremiológico español*, Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes), Madrid, 2021.
- Sevilla Muñoz Julia, Crida Álvarez Carlos Alberto 2013, *Las paremias y su clasificación*. In «Paremia» 22, pp. 105-114.
- Sevilla Muñoz Julia, *Hacia una aproximación conceptual de las paremias francesas y españolas*, Editorial Complutense, Madrid, 1988.
- Sevilla Muñoz Julia, Zurdo Ruiz-Ayúcar María Teresa (dir.), *Refranero multilingüe*,

- Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes), Madrid, 2009.
- Sinclair John 1987, *Collocation: A progress report*. In Steele Ross, Threadgold Terry (eds.), *Language topics: Essays in honor of Michael Halliday*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia, pp. 319-331.
- Sinclair John, *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, Oxford, 1991.
- Teliya Veronika N., Bragina Natalya G., Oparina Elena O., Sandomirskaya, Irina I. 1998, *Phraseology as a language of culture: Its role in the representation of a collective mentality*. In Cowie Anthony P. (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Application*, Oxford University Press, Oxford, pp. 55-75.
- Velázquez Puerto Karen, *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*, Editorial Arco/Libros-La Muralla, Madrid, 2018.
- Vinogradov Viktor Vladimirovič 1947, *Ob osnovnuikh tipakh frazeologicheskikh edinit v russkom yazuike*. In Shakhmatov Alekseĭ Aleksandrovich (ed.), *Sbornik statey I materialov*, Nauka, Moscow, pp. 339-364.
- Wierzbicka Anna, *Understanding Cultures Through Their Key Words*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Wray Alison, *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- Wray Alison, Perkins Michael 2000, *The functions of formulaic language: An integrated model*. In «Language & Communication» 20 [1], pp. 1-28.
- Yorio Carlos 1989, *Idiomaticity as an indicator of second language proficiency*. In Hyldenstam Kenneth, Obler Lobler Loraine K. (eds.), *Bilingualism across the Lifespan*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 55-72.
- Zuluaga Alberto, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Max HueberVerlag, Tübingen, 1980.