Unidades fraseológicas de componente cultural en español y sus correspondencias en húngaro

Miguel GARCÍA-VIÑOLO
Universidad Católica Pázmány Péter de Budapest (HUNGRÍA)
garcia.vinolo.miguel@btk.ppke.hu ‖https://orcid.org/0009-0001-4766-1872

Dimitrinka NÍKLEVA
Universidad de Granada (ESPAÑA)
nikleva@ugr.es ‖https://orcid.org/0000-0001-5458-7589

Recibido: 4/6/2024 || Aceptado: 30/6/2024

Resumen: Este estudio se centra en los aspectos culturales de la fraseología en relación con la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos: (1) diferenciar entre dos tipos de UF de componente cultural –general *versus* específico– y, (2) comparar esas mismas UF con sus correspondientes en húngaro. Con ese fin, se realizó una encuesta a estudiantes húngaros de español (165 informantes), en la que se observó menos porcentaje de aciertos en las UF de componente cultural específico. En virtud de ello, la probabilidad de cometer un error en las preguntas relacionadas con las UF de componente cultural específico era prácticamente del doble frente a las UF de componente cultural general. Por tanto, –debido a la ausencia de componentes culturales semejantes en otras lenguas–, las UF de componente cultural específico del español peninsular comportan un mayor grado de dificultad tanto en su comprensión como adquisición, lo que implicará una dificultad añadida en el aprendizaje y uso dentro del lenguaje.
Palabras clave: Fraseología. Unidad fraseológica. Lingüística aplicada. Didáctica de la lengua.

Titre: « Unités phraséologiques à composante culturelle en espagnol et leurs équivalents hongrois ».
Résumé : Cette étude se concentre sur les aspects culturels de la phraséologie dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'espagnol en tant que langue étrangère. À cette fin, plusieurs objectifs ont été fixés: (1) différencier deux types d'UF à composante culturelle – générale ou spécifique – puis (2) comparer ces mêmes UF avec leurs équivalents hongrois. Pour ce faire, une enquête a été menée auprès d'apprenants hongrois d'espagnol (165 personnes), parmi lesquels un pourcentage plus faible de réponses correctes a été observé pour les UF spécifiques à la culture espagnole. Ainsi, on peut déduire que la probabilité de commettre une erreur dans les questions liées aux UF spécifiques á la culture espagnole était presque deux fois plus importante que dans les UF de la composante culturelle générale. Par conséquent, en raison de l'absence de composantes culturelles similaires dans d'autres langues, et en particulier pour le hongrois, les UF à composante culturelle spécifique à l'espagnol péninsulaire impliqueront un degré de difficulté plus élevé tant en compréhension qu'en acquisition, ce qui impliquera une difficulté supplémentaire dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue.
Mots-clé : Phraséologie. Unité phraséologique. Linguistique appliquée. Didactique des langues.

Title: "Phraseological units in Spanish with cultural component and their Hungarian meanings."
Abstract: This study focuses on the cultural aspects of phraseology in connection with teaching and learning Spanish as a foreign language. Therefore, the objectives are the followings: (1) distinguishing two types of UFs with a cultural component – general versus specific – and (2) comparing the same UFs with their Hungarian meanings. Consequently, a survey for Hungarian learners of Spanish (165 participants) was carried out, in which a lower percentage of correct answers was observed for the culture-specific UFs. From this point of view, the probability of making a mistake in the questions related to the culture-specific UFs was almost twice as high as in the general culture component UFs. Accordingly, - due to the absence of similar cultural components in other languages -, the UFs with a specific cultural component in Peninsular Spanish entail a higher degree of difficulty in both

comprehension and acquisition, which will indicate an added difficulty in learning and use within the language.
Keywords: Phraseology. Phraseological unit. Cultural component. Applied linguistics. Language didactics.

INTRODUCCIÓN

Dependiendo de los diferentes contextos lingüísticos y situacionales, las unidades fraseológicas (UF) llevan un componente cultural inherente o asociado. Sin embargo, habría que distinguir entre dos modalidades de componente cultural: general y específico. En ese sentido, las unidades fraseológicas de componente cultural general (UFCCG) serían aquellas reconocibles por el uso de componentes constitutivos iguales o similares en varias lenguas comparativas; mientras que las unidades fraseológicas de componente cultural específico (UFCCE) se caracterizarían por el uso de componentes constitutivos determinados por factores culturales propios de cada lengua.

Por un lado, se muestra un componente cultural general en «matar dos pájaros de un tiro», dado que los componentes constitutivos son muy parecidos en varias lenguas (portugués, inglés, húngaro, etc.); *matar dois coelhos numa cajadada*, «matar dos conejos de un golpe»; *kill two birds with one stone*, «matar dos pájaros con una piedra»; *két legyet üt egy csapásra*, «matar dos moscas de un manotazo». No obstante, por otro lado, se presenta un componente cultural específico en «colgarle a alguien el sambenito», puesto que los componentes constitutivos de esta unidad fraseológica no se corresponden con otros componentes en otras lenguas, sino que formarían parte del acervo de la lengua española en general y del lenguaje religioso en particular.

De acuerdo con Leal Riol (2011) hemos seguido uno de los criterios para la elección de las UF: los factores culturales. De esta forma, hemos clasificado el componente cultural en siete variedades: gastronómico, histórico, humanístico, numérico, religioso, taurino y toponímico.

Otro criterio para la selección de estas unidades se expone en el MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*) (Consejo de Europa, 2002), en el capítulo que trata sobre las opciones metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: elección de palabras y frases clave en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos, los cuales, encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando.

De este modo, las palabras y frases claves vinculadas al componente gastronómico son «migas y habas»; componente histórico «Flandes y Pepa»; componente humanístico «celestina y marimorena»; componente numérico «Tute y Benedicto XIII»; componente religioso «sambenito y vestir santos»; componente taurino «montera y capote»; y componente toponímico «Úbeda y Babia». Por tanto, las UF correspondientes a las palabras y frases claves son *Hacer buenas migas; En todas partes se cuecen habas; Poner una pica en Flandes; ¡Viva la Pepa!; Armarse la marimorena; Ser una celestina; Cantarle las cuarenta a alguien; Mantenerse alguien en sus trece; Colgarle a alguien el sambenito; Quedarse alguien para vestir santos; Ponerse alguien el mundo por montera; Echarle un capote a alguien; Irse por los cerros de Úbeda; Estar en Babia.*

1. MARCO TEÓRICO

Entre la variedad de términos en el ámbito de la fraseología (secuencias formulaicas de Wray, 2000, colocaciones de Penadés Martínez, 2001), hemos optado por usar el término de unidades fraseológicas de Corpas Pastor (1996: 20):

> Son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatización y variaciones potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Asimismo, tanto Corpas Pastor (1996) como Ruiz Gurillo (1998) señalan que, entrarían a formar parte de las UF: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos. En nuestro trabajo –únicamente– nos hemos centrado en las locuciones para un mayor acotamiento en la elección de las UF.

1.1. El componente cultural

Con el propósito de explicar el término cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos autores han puesto su grano de arena. Por ejemplo, Sánchez Lobato (1999) señala que «aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales» (Sánchez Lobato, 1999: 26). Asimismo, Rodríguez Abella (2004) menciona que este carácter cultural de la lengua nos llevaría a encuadrar la enseñanza de lenguas en un determinado contexto cultural. Por consiguiente, además de la competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, ha de estar presente en la enseñanza de idiomas la competencia intercultural de la lengua meta, es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas.

Este principio activo de la lengua que denominamos componente cultural –en apariencia tan obvio– no fue conocido ni concebido hasta un periodo relativamente actual, ya que los diferentes enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas no lo consideraban relevante. En ese sentido, si observamos las investigaciones que se han realizado sobre la competencia intercultural, vemos que tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual, la lengua y la cultura eran realidades disociables. No obstante, a partir de los años 80 del siglo XX, se apostaría por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades. Según Byram (1997), la competencia social, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. van Ek (1986) en su Modelo de componentes de comunicación por competencias fueron las precursoras para redefinir la competencia comunicativa, frente a las nuevas necesidades de los aprendientes en los encuentros interculturales.

1.2. Tratamiento del componente cultural

Según Robles Ávila (2002) la implicación de enseñar la cultura en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras cada vez ha cobrado más protagonismo por parte de los docentes de español, es decir, ha habido una evolución en cuanto a los objetivos y tratamientos relacionados con el componente cultural. Por ejemplo, como De Grève y Van Passel (1971: 173, apud Robles Ávila, 2002: 720) determinan: «La propia enseñanza lingüística contiene *ipso facto* una enseñanza cultural, puesto que, en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad». En este sentido, se interpreta que cuando se enseña una lengua, también se debe expresar un conjunto de prácticas sociales y valores culturales íntimamente relacionados con la lengua para que los aprendices desarrollen al mismo tiempo sus propias competencias comunicativas.

En un esfuerzo por recordar cómo evolucionaron los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y el tratamiento que se le dio al componente cultural, Vellegal (2009) señala que hasta la década de 1960 lo más importante era el dominio de la gramática: los alumnos debían dominar la fonología, morfología, gramática, semántica y léxico. Y, en cambio,

la cultura estaba marginada, como hechos anecdóticos sin mayor relevancia en la formación del estudiante.

Por último, en esta búsqueda hacia el tratamiento del componente cultural apareció el concepto de competencia intercultural, que de acuerdo con Byram *et al.* (2002: 12-13) la competencia intercultural abarcaba cinco aspectos o saberes:

a) Cambio de actitud (*savoir être*): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras.
b) Adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*): un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendizaje debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción.
c) Aprendizaje a través de la experiencia (*savoir-faire*): el aprendizaje de una lengua es un aprendizaje en su uso.
d) Aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas (*savoir-comprendre*).
e) Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*): tiene que ver con la competencia para evaluar de forma crítica ejercicios de su propia cultura como la de los otros.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), tanto los alumnos de segundas lenguas, leguas extranjeras, como los hablantes nativos de una lengua son considerados actores sociales. Esto es, individuos que interactúan lingüística y culturalmente dentro de un contexto social determinado. Por tanto, sería una buena decisión acercar el estudiante a la cultura de la lengua meta, al mismo tiempo que se introducen los componentes gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. En palabras de Gimeno Menéndez (1993: 297) se alude a que «el dominio de una lengua implica no solo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento en las situaciones comunicativas diarias». En ese sentido, y en relación con el tratamiento del componente cultural, recomendamos llevar la cultura al aula, ya que los alumnos se enfrentarán durante su proceso de aprendizaje a situaciones que no podrán analizar ni interpretar desde sus propias pautas de comportamiento.

Los enfoques comunicativos vienen destacando desde sus inicios la importancia de la cultura en la enseñanza del español. En el MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*) (Consejo de Europa, 2002: 25) se señala que incluso el nivel más alto –C2 Maestría– no incluye la competencia intercultural, pero por otra parte se considera que es «la competencia más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua». El hecho de que la competencia intercultural se asocie a un nivel profesional de la lengua debería suponer decisiones conscientes y pertinentes, encaminadas al desarrollo de esta competencia, en el diseño curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Para nuestro trabajo nos hemos basado en las aportaciones asociadas a la fraseología que algunos autores (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 1998; Pamies Bertrán, 2019) han llevado a cabo tanto en campo de la lengua como de la cultura.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Muestra

La representación de la muestra para el cuestionario está formada por los estudiantes de algunas de las instituciones académicas –públicas y privadas– de Hungría en las que se imparte español como ELE o L2. Por ejemplo, las siguientes universidades: Universidad Católica

Pázmány Péter de Budapest, Universidad Eötvös Loránd de Budapest, Universidad de Szeged y Universidad de Pécs. Los institutos de secundaria o *Gimnázium*: Instituto Károlyi Mihály de Budapest, Instituto Sztehlo Gábor de Budapest, Instituto Bolyai János de Kecskemét, Instituto Vetési Albert de Veszprém, así como el Instituto Cervantes de Budapest y la Escuela de Español Granada.

2.2. Método de la investigación

Con la finalidad de comparar qué UF –de componente cultural general o específico– presentan un mayor porcentaje de aciertos entre los estudiantes húngaros de español, hemos realizado una tabla con los porcentajes obtenidos en el cuestionario. De este modo, y para abordar esta cuestión, hemos utilizado el contraste de hipótesis Chi-Cuadrado, que es una prueba que nos sirve para ver si hay una relación significativa entre las dos variables categóricas: las UF (componente cultural general o específico) y los aciertos (sí o no) respectivamente. Dentro de las dos hipótesis que nos presenta la Chi-Cuadrado tenemos:

- *H0:* $\mu 1 \geq \mu 2$ (Hipótesis nula), cuando los porcentajes de aciertos no dependen de las UF de componente cultural general o específico.
- *H1:* $\mu 1 < \mu 2$ (Hipótesis alternativa), cuando los porcentajes de aciertos dependen de las UF de componente cultural general o específico.

Por lo tanto, contamos con dos hipótesis para ver si hay una relación entre los aciertos y el tipo de UF. Por una parte, tenemos la hipótesis nula *H0:* $\mu 1 \geq \mu 2$ (los porcentajes de aciertos no dependen de las UF de componente cultural general o específico), y, por otra parte, la hipótesis alternativa *H1:* $\mu 1 < \mu 2$ (los porcentajes de aciertos sí dependen del tipo de unidades). En ese marco, nuestra finalidad es comparar qué unidades fraseológicas presentan un mayor porcentaje de aciertos entre los estudiantes húngaros de español, si las UF de componente cultural específico o las UF de componente cultural general.

Para abordar esta cuestión hemos utilizado el contraste de hipótesis Chi-Cuadrado que nos ha proporcionado un p-valor < $2.2e^{-16}$, es decir, la cantidad de 0,00000000000000002. Así, en virtud del p-valor < 0.05 fijado como el parámetro para confirmar hipótesis o desmentirlas. Entendemos, que nuestra probabilidad de error de aceptar la *H1* (Hipótesis alternativa) es muy pequeña, con lo que se rechaza la *H0* (Hipótesis nula) y afirmaremos que sí depende el porcentaje de aciertos del tipo de UF.

Una vez averiguado que el porcentaje de aciertos sí depende de la UF, necesitamos igualmente hallar la probabilidad de que ocurra o no este fenómeno. En ese sentido, cuantificamos esta relación con el coeficiente de ventajas *(odds.ratio)*, –una medida de asociación entre las dos variables– (UF y aciertos) que nos permite medir el grado de relación entre ellas, y cuyo valor obtenido es un de 1,84631. Esto significa que la proporción de aciertos es 1,84 % mayor cuando las UF son de componente cultural general y no de componente cultural específico. Es decir, de acuerdo con este coeficiente, la ventaja de aciertos es prácticamente del doble cuando se pregunta por una UF de componente cultural general, frente a una UF de componente cultural específico.

En primer lugar, al analizar la dependencia significativa entre las UF (específicas o generales) entre los niveles de referencia (A2, B1, B2, C1), no se aprecian diferencias significativas para los niveles A2 y B1. En segundo lugar, si comparamos a los estudiantes de B1 con B2, los primeros tienden a fallar casi el doble que los segundos –independientemente del tipo de unidad–. En tercer lugar, respecto a los estudiantes de C1, la ventaja de acertar es alrededor de dos veces mayor que los de nivel B2. En ese sentido, es obvio que cuanto más elevado es el nivel de referencia, mayor es la probabilidad de acertar el significado de las UF.

Tomando en consideración las distintas unidades de componente cultural observamos que, en el nivel A2 no se aprecian diferencias significativas entre las respuestas para las UF específicas o generales (el tipo de unidad no influye en los fallos o aciertos). Sin embargo, en el nivel B1, ya sí se aprecian diferencias significativas en cuanto a que, la ventaja de acertar es en torno al doble para aquellas UF generales frente a las específicas. Asimismo, en el nivel B2 los resultados serían similares al nivel B1 en cuanto a la probabilidad de acertar las cuestiones de UF generales en comparación con las específicas. Por último, la ventaja de acertar es de dos a cuatro veces mayor para los estudiantes de C1, cuando se les preguntan por una UF general frente a una UF específica.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Antes de analizar e interpretar los resultados obtenidos del cuestionario, tomamos en consideración nuestra hipótesis que refuerza la teoría de que los aprendices húngaros de español tendrán menos porcentajes de aciertos en las UF de componente cultural específico en comparación con otras UF de componente cultural general.

Este cuestionario se presenta con un informe comparativo que nos ayuda a contrastar los resultados entre las diferentes variables cuantitativas y cualitativas. Asimismo, muestra un informe de texto abierto que implica la recolección de datos de respuestas múltiples que se generan a través de preguntas abiertas. En ese contexto, se hace referencia a la pregunta «Escriba una expresión similar en húngaro».

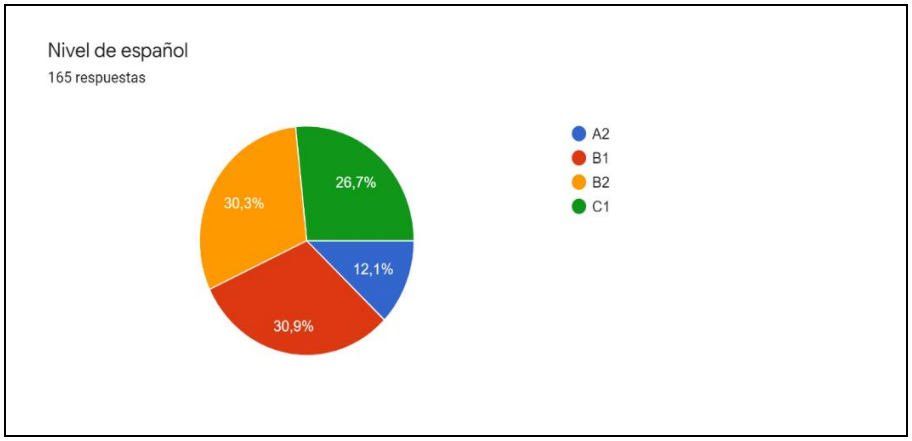


Figura 1. Nivel de español de los informantes (A2, B1, B2, C1)

La lectura dividida en niveles según el MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*) (Consejo de Europa, 2002) viene a confirmar que la mayoría de los informantes está cursando el nivel umbral (B1) y nivel avanzado (B2) con un 30,3 % y 30,9 % respectivamente. En tercer lugar, se posicionaría el nivel dominio operativo eficaz (C1) con un 26,7 %, lo que corrobora que la mayoría de los estudiantes están en edad universitaria, bien estudian filología española o bien están próximos al nivel para el examen obligatorio de idiomas. Y, por último, el nivel plataforma (A2), correspondiente a los estudiantes de secundaria, rondaría el 12,1 % del total.

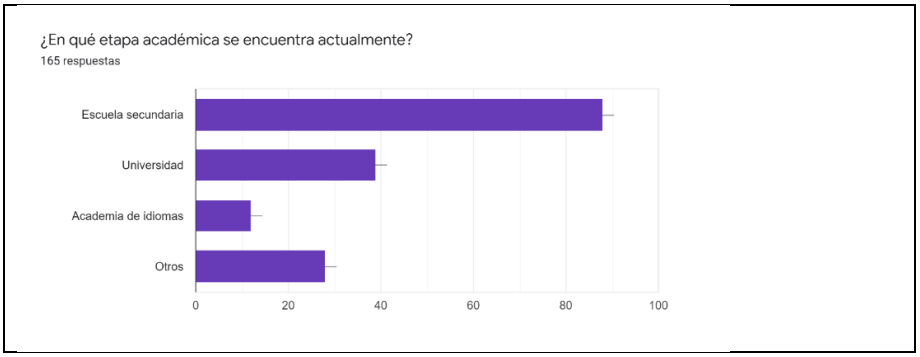


Figura 2. Etapa académica de los informantes

Este diagrama de barras nos muestra que más de la mitad de los informantes se encuentra en la escuela secundaria o *Gimnázium* (vocablo húngaro), es decir, (88) con un 53,3 % del total de la muestra. En segundo lugar, tenemos estudiantes universitarios (39) con un porcentaje del 23,60 %. En tercer lugar, otros participantes (28) que supuestamente no se corresponden con ninguna de las anteriores, cuyo porcentaje es 17 %. Por último, encontramos (12) aprendices de español de academias de idiomas con un porcentaje de 7,3 %.

Una vez aclaradas las variables tanto cuantitativas como cualitativas del cuestionario, analizaremos e interpretaremos una UF de componente cultural gastronómico «Hacer buenas migas». Este estudio se hará con tres posibles respuestas no obligatorias por unidad observada. La primera respuesta corta (sí/no), la segunda relacionada con el significado de la unidad y la tercera tiene que ver con escribir una expresión similar en húngaro por parte de los participantes.

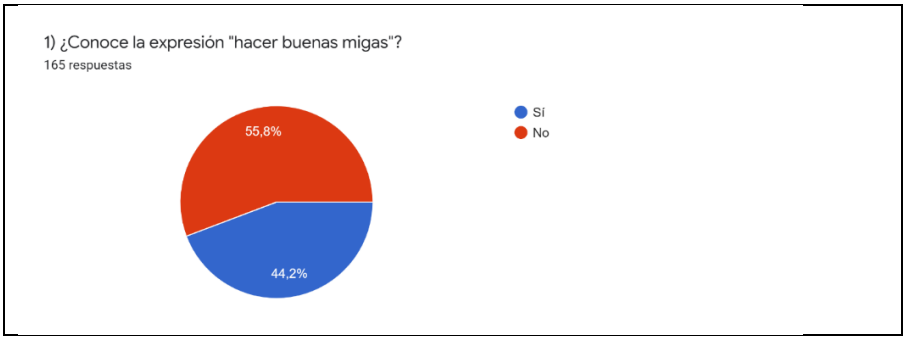


Figura 3. Conocimiento de la UF «Hacer buenas migas»

La UF «Hacer buenas migas» pertenece al grupo de componente cultural gastronómico. En esta expresión se aprecia una diferencia poco significativa entre los que sí la conocen 44,2 %, frente a los que no 58,8 %.

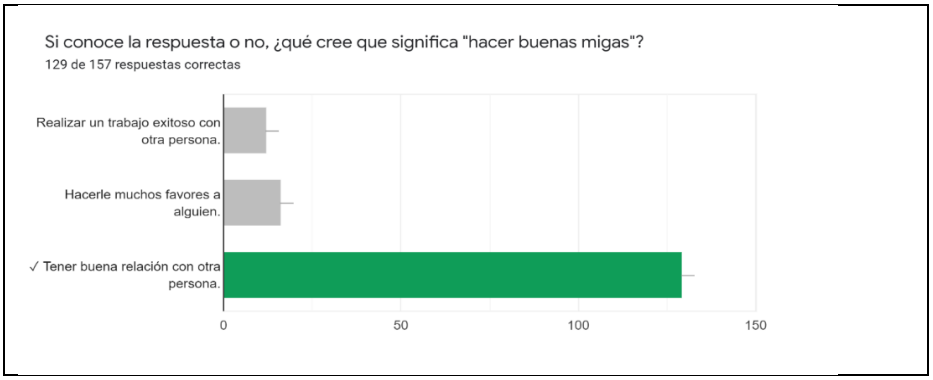


Figura 4**.** Elección del significado correcto «Hacer buenas migas»

Dentro de los tres posibles significados facilitados de la UF, se registra una gran mayoría de participantes (129) que ha elegido la opción correcta con un porcentaje de 82,2 %, y una minoría (28) que seleccionó las opciones incorrectas con porcentajes de 7,6 % y 10,2 % respectivamente.

En cuanto a la pregunta abierta que trata de escribir una expresión similar en húngaro, debemos saber que la forma de lematización del verbo va conjugada generalmente en tercera persona del presente de indicativo, tanto en los diccionarios monolingües y bilingües como los diccionarios fraseológicos. En este sentido, la traducción correcta al húngaro de esta locución verbal sería *jól kijön valakivel* (se lleva bien con alguien), y no, como se pensaría en español *jól kijönni valakivel* (llevarse bien con alguien). De esta manera, figuran los verbos en tercera persona del singular como lexemas invariables en los diccionarios húngaros, dando lugar a una cierta confusión en la traducción al español.

De acuerdo con las expresiones equivalentes en húngaro de esta UF por orden de frecuencia: *jól kijön valakivel (12)* (se lleva bien con alguien), *jó barátokat szerezni (8)* (adquirir buenos amigos), *jól kijönni valakivel (6)* (llevarse bien con alguien), *jól kijönnek egymással (5)* (se lleva bien), *jóban van valakivel (5)* (está bien con alguien), *jó viszonyban lenni (3)* (estar en una relación buena), *jó baráságok, kapcsolatok (3)* (amistades, relaciones buenas), *jó kapcsolatot ápolni valakivel (3)* (cultiva una relación buena con alguien), *jó cimborák (2)* (buenos compinches), *jó barátokká válni (2)* (convertirse en un buen amigo), *összehaverkodni valakivel (2)* (ser amigo de alguien), *jól kijövök az emberekkel (2)* (me llevo bien con la gente), *jó barátságot kötni valakivel (1)* (se hace buen amigo de alguien), *barátságot kötni (1)* (ser amigo), *jó barátokra tesz szert (1)* (consigue buenos amigos), *jó kapscolatokat építeni (1),* (construir buenas relaciones), *jó baráti kapcsolatok (1)* (relaciones amistosas buenas), *összebarátkozik (1)* (hace amigos), *jó barátságot kötni (1)* (hacer buenos amigos), *jól kijönni másokkal (1)* (llevarse bien con otros), *jó kapcsolatokat teremteni (1)* (crear una relación buena), *jó kapcsolatban lenni vele (1)* (estar en una relación buena con él/ella), *olyanok mint a borsó meg a héja (1)* (son como el guisante y la vaina).

En cuanto a las expresiones que los aprendices húngaros de español han escrito con significado distinto al original: *az egyik 19, a masik egy hiján húsz (1)* (uno es 19, el otro es veinte menos uno), *szívességet tenni valakinek (1)* (hacer un favor a alguien), *egy tából cseresznyéznek (1)* (comen cereza del mismo plato), *támogatni valakit (1)* (apoyar a alguien), *jó munkát srácok! (1)* ¡Buen trabajo, chicos!, *ahol nagy a zükség, közel a segítség (1)* (donde la necesidad es grande, llega la ayuda), *olyanok mint a borsó meg a héja (1)* (son como el guisante y la vaina), *tálad a beszéd valakivel (1)* (encontrar a alguien con quién hablar), *jól dolgozik (1)* (trabaja bien), *kedvel valakit (1)* (alguien le gusta a él/ella), *kenyerespajtás (1)* (granero de pan).

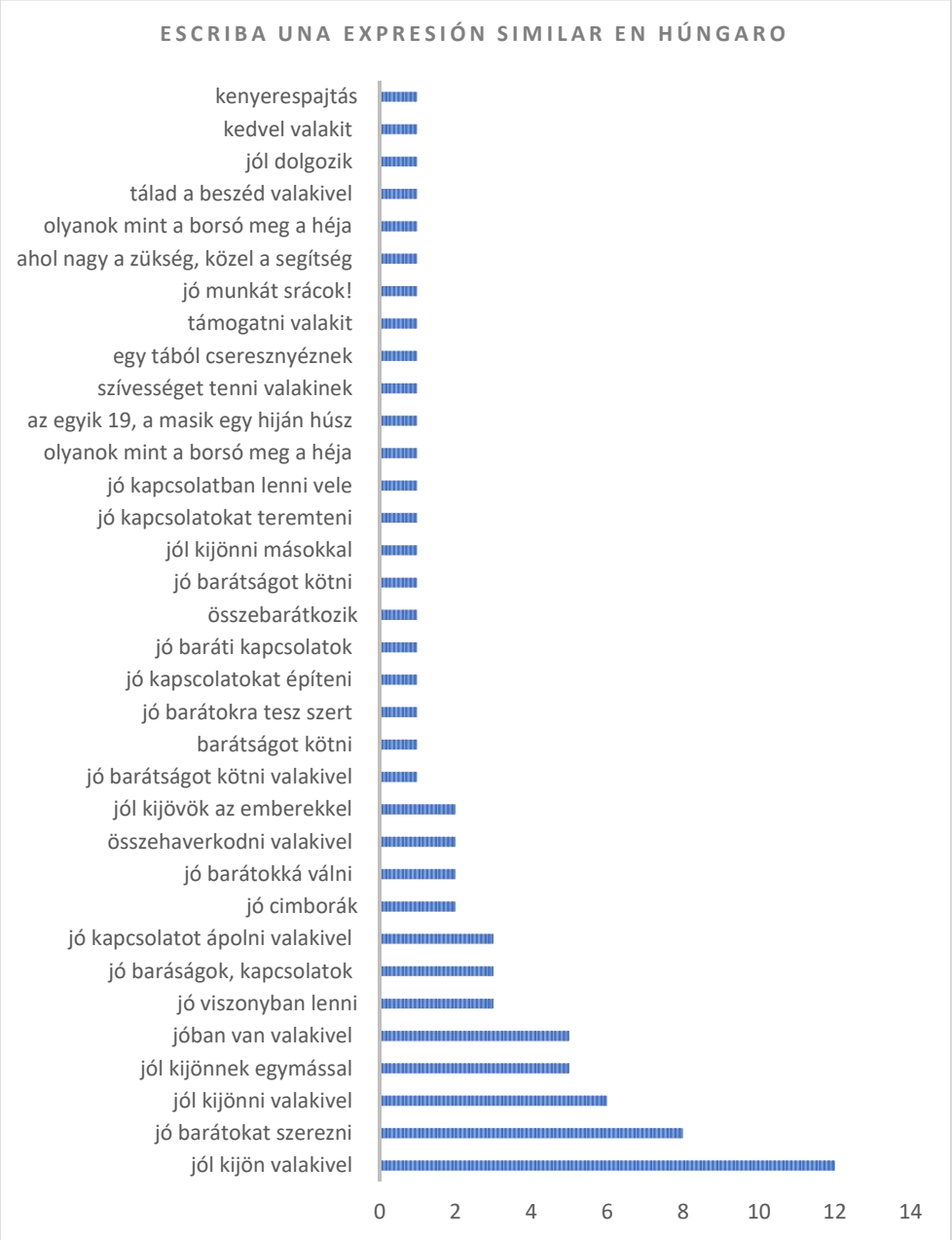


Figura 5. Traducción al húngaro «Hacer buenas migas»

CONCLUSIONES

Por una parte, la formulación con respecto al origen del componente cultural de cada UF fue determinante en nuestra investigación. Para ello, la palabra clave del criterio de selección facilitó nuestro modelo de categorización entre dichas unidades. No obstante, somos conscientes de la posibilidad de formular una clasificación diferente y aplicar más técnicas de análisis con otras UF de distinto contenido cultural. Por otra parte, el cuestionario dirigido a estudiantes

húngaros de español reveló que hubo menos porcentaje de aciertos en las UF de componente cultural específico que en las UF de componente cultural general.

En suma, la conclusión de este estudio se materializa en el resultado del cuestionario como instrumento de investigación. Esto es, la comprensión de una unidad fraseológica de componente cultural específico –por parte de un o una estudiante húngaro/a de español– implica aproximadamente el doble de fallos con relación a una unidad fraseológica de componente cultural general. Por tanto, los aprendices húngaros de español comprenden mejor el sentido de las UF de componente cultural general *versus* específico. Esto obedece a que las primeras contienen elementos similares tanto en la lengua húngara como otras lenguas conocidas por el/la estudiante. En ese sentido, los resultados de la investigación permiten estimar previamente el grado de dificultad en el aprendizaje de unidades fraseológicas, lo cual facilita la planificación en la enseñanza de este tipo de fraseología –de componente cultural– específica del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M.: Gribkova, B.; Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers.* Strasbourg: Council of Europe.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

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

De Gréve, M.; Van Passel, F. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Fragua.

Gimeno Menéndez, F. (1993). Sociolingüística y enseñanza de la lengua. *Lingüística española actual*, XV (2): 297-318.

Leal Riol, M.ª J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pamies Bertrán, A. (2019). La fraseología a través de su terminología. J. J. Martín Ríos (ed.). *Estudios lingüísticos y culturales sobre China*. Granada: Comares, 105-134.

Penadés Martínez, I. (2001). ¿Colocaciones o locuciones verbales? *Lingüística Española Actual*, XXIII (1), 57-88.

Robles Ávila, S. (2002). La lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.* Murcia: ASELE, 720-730.

Rodríguez Abella, R. M. (2004*).* El componente cultural en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, *Actas XXI congreso AISPI.* Milán: Universidad de Milán, 241-250.

Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial.* Barcelona: Ariel.

Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y Cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabella*, 45: 5-26.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Vellegal, A. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE, *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español.* Brasil: Belo Horizonte. Suplementos marco ELE, 9: 1-11.

Wray, A. (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice, *Applied Linguistics*, XXI (4): 463-489.